

DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS AUTISTAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

MUSICAL DEVELOPMENT OF AUTISTIC CHILDREN IN DIFFERENT LEARNING CONTEXTS: AN EXPLORATORY STUDY

Gleisson do Carmo Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo: Esta pesquisa, resultante de Mestrado em Música, analisou o desenvolvimento musical de duas crianças autistas, inseridas em dois distintos contextos de aprendizagem musical, com o objetivo de identificar prováveis fatores de influência no processo. Para tanto, as crianças foram submetidas a um semestre de Educação Musical, alocadas em dois grupos: um especial, composto apenas por alunos neurodivergentes, e um inclusivo, composto por alunos neurodivergentes e neurotípicos. As aulas foram filmadas e o desenvolvimento musical das crianças, avaliado por um júri. Os dados obtidos passaram pela técnica Análise de Conteúdo e apontaram padrões que, por sua vez, delinearam categorias que serviram de base para a avaliação do desenvolvimento obtido pelas crianças a partir das aulas de música. Foram também realizadas entrevistas parcialmente estruturadas com os pais, para um melhor entendimento dos dados obtidos. Os resultados apontam para um significativo desenvolvimento musical / geral das crianças em seus respectivos contextos de aprendizagem, demonstrando o quão benéfico é o fazer musical, independente do contexto de aprendizagem, além de mostrar que a música, de fato, pode afetar o ser humano em sua totalidade. Concluiu-se que o contexto de aprendizagem sofre inúmeras influências, que vão desde os indivíduos presentes na sala de aula, aos hábitos familiares e às características individuais do autismo. Como contribuição, a presente pesquisa esboçou o protocolo que deu origem à Escala Demuca, atualmente validada.

Palavras-chave: Autismo. Contexto de aprendizagem. Desenvolvimento musical. Educação musical.

Abstract: This research, resulting from a Master's degree in Music, analyzed the musical development of two autistic children, inserted in two different musical learning contexts, with the aim of identifying likely influencing factors in the process. To this end, the children underwent a semester of Music Education, allocated into two groups: a special one, composed only of neurodivergent students, and an inclusive one, composed of neurodivergent and neurotypical students. The classes were filmed and the children's musical development was evaluated by a jury. The data obtained went through the Content Analysis technique and identified patterns that, in turn, outlined categories that served as a basis for evaluating the development obtained by children from music classes. Partially structured interviews were also carried out with parents, to better understand the data obtained. The results point to a significant musical/general development of children in their respective learning contexts, demonstrating how beneficial it is to make music, regardless of the learning context, in addition to showing that music, in fact, can affect human beings in its entirety. It was concluded that the learning context suffers numerous influences, ranging from the individuals present in the classroom, to family habits and the individual characteristics of autism. As a contribution, this research outlined the protocol that gave rise to the Demuca Scale, currently validated.

Keywords: Autism. Musical development. Contexts of learning. Music education.

INTRODUÇÃO

O ano de 1981 foi declarado, pela ONU, como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Após tal marco, desde a década de 1990, têm sido difundidas políticas educacionais para a inclusão¹ das pessoas com deficiência². A Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999) exemplificam iniciativas em prol de uma educação para todos em âmbito internacional (Brasil, 1990, 1994, 2001).

No Brasil, a Constituição de 1988 previu o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) instituiu o atendimento educacional gratuito aos estudantes com deficiência, também preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). A Lei n.º 1.853/89 foi regulamentada, em 1999, e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da *Pessoa Portadora de Deficiência*³, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das *peçoas portadoras de necessidades especiais*⁴ (Brasil, 1999). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, foi instituída em 2008 (Brasil, 2008), e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, foi promulgado em 2015 (Brasil, 2015).

Desde então, até os dias atuais, no Legislativo, Educação Especial tem sido sinônimo de inclusão. Ou seja, tem tido como paradigma dominante a promessa integradora do espaço inclusivo, que se adapta e se transforma para acolher a todos os alunos, sem discriminação (Santos, 2008).

¹ Por inclusão entende-se o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas gerais, as pessoas com deficiência, preparando-as para que possam assumir seus papéis sociais (Sassaki, 1997).

² De acordo com a Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015, p. 1) “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

³ Termo atualmente em desuso, mas mantido para condizer com o texto legislativo original.

⁴ Termo atualmente em desuso, mas mantido para condizer com o texto legislativo original.

Nesse cenário, em que as políticas públicas se inclinam ao movimento pró-inclusão, faz-se pertinente questionar a existência dos contextos de aprendizagem especiais, em que as pessoas com deficiência, entre si, são escolarizadas.

Em relação ao ensino de música, por exemplo, são visíveis ao menos dois contextos possíveis para a Educação Musical⁵, sendo, entretanto, complexo definir se existe um que seja mais propício ao ensino de música para pessoas com deficiência. Os contextos são: 1) Educação Musical Especial, que trata do ensino e da aprendizagem de música para pessoas com deficiência entre si, em um espaço exclusivo (Oliveira, 2020); e 2) Educação Musical Inclusiva, distinta da primeira por ter como público-alvo pessoas com deficiência inseridas entre pessoas sem deficiência, num espaço inclusivo e capaz de promover o sucesso de todos os envolvidos, bem como a convivência respeitosa e um manejo didático capaz de atender a todos os alunos, sem prejuízos (Oliveira, 2020).

No tangir ao ensino de música para pessoas com autismo⁶, em específico, atualmente tal temática tem sido discutida entre teóricos, educadores, terapeutas e clínicos, sendo que alguns defendem a inclusão (inserção em contexto inclusivo) apenas quando controlada de modo adequado, enquanto outros presumem que ela não é possível (Santos; Souza, 2005, p. 41). Para alguns estudiosos da área, no autismo nível 3 de suporte a inclusão é altamente questionável, por apoiar-se numa satisfação e conscientização de participação na vida comunitária possivelmente ausente (Santos; Souza, p. 40). Mas, no autismo nível 1 e 2 de suporte não há consenso sobre qual a melhor e mais eficaz forma de promover a inclusão (Oliveira, 2015).

Um dos principais argumentos utilizados pelos defensores da inclusão parte da teoria interacionista de Vygotsky. Segundo ela, o contato com o outro promove o desenvolvimento do indivíduo e, nesse sentido, quanto mais diverso é o ambiente, melhor é para o desenvolvimento do sujeito ali presente, tendo em vista que uma maior quantidade de exemplos significativos e capazes de impulsionar o desenvolvimento ocorre mais facilmente em ambientes mistos (Santos; Souza, 2005, p. 40).

⁵ Conjunto de processos que trata do ensino e da aprendizagem da música, por meio de vivências lúdicas, expressivas e que enfatizam a *performance*, a audição e a criação (Oliveira, 2021).

⁶ Transtorno do neurodesenvolvimento que afeta habilidades de comunicação social e comportamento, desde o início da infância. Apresenta três níveis de gravidade, considerados de acordo com a necessidade de apoio que o indivíduo demanda, sendo o nível 1 - necessidade de pouco apoio, o nível 2 - necessidade de apoio substancial, e o nível 3 - necessidade de apoio muito substancial (Oliveira, 2020).

Nesse sentido surgiu a presente pesquisa, a partir das seguintes questões: pode um contexto de aprendizagem exercer influência no desenvolvimento musical de crianças autistas? Que fatores podem interferir no desenvolvimento musical de crianças autistas? Os fatores extraclasse podem afetar o desempenho dos alunos na sala de aula? Face às questões apresentadas, o objetivo desta pesquisa consistiu em estudar o desenvolvimento musical de duas crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem (especial e inclusivo), identificando os prováveis fatores causadores de interferência neste processo.

MÉTODO

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)⁷, uma colega terapeuta ocupacional, com reconhecida experiência no atendimento a crianças com autismo, selecionou e encaminhou ao pesquisador, para participar do estudo, duas crianças com autismo nível 1 de suporte, com 3 anos de idade (em média), aqui denominadas com os nomes fictícios de André e Cristina. Escolha que considerou as seguintes questões: a) ambas crianças terem idades próximas; b) ambas possuírem autismo em grau leve e nível de comprometimento geral semelhante; e c) ambas terem disponibilidade para participar das aulas de música.

As crianças foram alocadas em grupos (contextos de aprendizagem) diferentes, sendo que André ficou no grupo A (Contexto Especial), juntamente com Bruno (também neurodivergente), e Cristina ficou no grupo B (Contexto Inclusivo), do qual faziam parte Diego, Emerson e Fernando (nomes fictícios, mas que servem como forma de identificação do gênero das crianças componentes de cada contexto, os três com desenvolvimento neurotípico). O esquema a seguir ilustra a composição dos grupos:

Grupo A: Contexto Especial	Grupo B: Contexto Inclusivo
<ul style="list-style-type: none">• André• Bruno	<ul style="list-style-type: none">• Cristina• Diego• Emerson• Fernando

⁷ Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 31509014.0.0000.5149.

Para a implementação da pesquisa, as duas crianças tiveram, cada uma delas, uma aula semanal durante um semestre, totalizando, ao final deste, 15 encontros. Cada aula teve a duração de uma hora, tendo sido realizadas no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Todas as aulas foram filmadas e, ao final do processo, as cenas das aulas iniciais e finais foram editadas em vídeos de acordo com as “escolhas explícitas do pesquisador, a partir das necessidades do seu estudo” (Laville; Dionne, 1999, p. 216). Foram escolhidas as cenas mais significativas e representativas em relação à evolução obtida pelas crianças durante o semestre letivo. Assim, os critérios adotados para a escolha das cenas foram: 1) superação ou manutenção dos déficits oriundos do Transtorno do Espectro Autista; 2) presença ou ausência de desenvolvimento musical típico à criança entre 0 e 3 anos; 3) presença de benefícios gerais oriundos da experiência musical; e 4) presença de influências do contexto de aprendizagem no comportamento das crianças. Logo, a amostra foi determinada por critérios de tipicidade e oportunidade, fato justificável pela natureza do estudo (Laville; Dionne 1999, p. 216).

Ao final do semestre, os vídeos selecionados, contendo cenas das aulas iniciais e finais de música das duas crianças, foram enviados a um painel de jurados para serem analisados, empreendendo-se, assim, a Análise de Produto. Essa abordagem permitiu que observadores independentes atuassem em suas interpretações pessoais acerca do objeto de estudo. O painel de jurados foi composto por uma educadora musical, uma musicoterapeuta e uma neurocientista da música, que deveriam observar em suas análises o desenvolvimento musical das crianças. Essa foi a única orientação fornecida às juradas para, desse modo, evitar um possível sugestionamento de categorias e qualidades observáveis.

A seguir, foi aplicada a técnica Análise de Conteúdo nos relatórios fornecidos pelas juradas, que tem como objetivo explorar a estrutura e os elementos do conteúdo, visando esclarecer suas diferentes características e extrair sua “significação” (Laville; Dionne, 1999, p. 214). Este procedimento implicou um “estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo” (Laville; Dionne, 1999, p. 214). Pela Análise de Conteúdo foram agrupadas unidades de “significação aproximada” e obteve-se um grupo inicial de “categorias rudimentares”

que, ao longo do processo, foram refinadas em direção às “categorias finais”. Assim, por meio da Análise de Conteúdo do tipo Modelo Aberto as categorias emergiram no curso da própria análise (Laville; Dionne, 1999, p. 219). Em suma, o objetivo da Análise de Conteúdo foi identificar categorias de desenvolvimento musical que pudessem ser apontadas pelos jurados e, posteriormente, utilizá-las como referência para que o desenvolvimento musical das duas crianças nas aulas iniciais e finais pudesse ser avaliado.

A interpretação das categorias encontradas a partir do Modelo Aberto da Análise de Conteúdo seguiu a estratégia qualitativa denominada Construção Iterativa de uma Explicação (Laville; Dionne, 1999, p. 227). Neste processo de análise e interpretação, fundamentalmente iterativo, foi elaborada pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno estudado, com o exame das unidades de sentido, das inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontravam reunidas (Laville; Dionne, 1999, p. 228). Uma modalidade conveniente particularmente aos estudos de caráter exploratório em que o pesquisador desenvolve e verifica sua hipótese entre reflexões, observações e interpretações, à medida que a análise progride (Laville; Dionne, 1999, p. 228).

Por fim, com o intuito de obter maiores detalhes acerca do dia a dia das crianças e de identificar possíveis fatores de influência no desenvolvimento dos participantes da pesquisa, foi procedida uma entrevista parcialmente estruturada com as mães das crianças, a partir da pergunta base: quais foram os fatos/acontecimentos mais marcantes que ocorreram com seu filho durante o semestre? Após, outras perguntas foram surgindo naturalmente, tais como: quais outros tratamentos/intervenções foram realizados neste período? Qual a reação da criança após as terapias? Como eram os hábitos familiares? Com quem a criança mais interagia durante o dia? Houve uso de medicamento ou alteração alimentar?

RESULTADOS

As categorias apontadas pela Análise de Conteúdo serviram como critério para que o desenvolvimento musical das crianças pudesse ser avaliado. Já os dados fornecidos pelas entrevistas ajudaram na identificação de elementos externos aos contextos de aprendizagem e inerentes a cada criança que podem ter influenciado os resultados obtidos.

Os padrões que emergiram da Análise de Conteúdo foram agrupados nas seguintes categorias: 1) Comportamentos autistas; 2) Percepção-Exploração rítmico-sonora; 3) Cognição; 4) Contexto de aprendizagem; e 4) Movimentação corporal. Os resultados obtidos pelas crianças podem ser visualizados na Tabela 1, em que S é o indicativo de Sim (habilidade/padrão percebido) e N é o indicativo de Não (habilidade/padrão não percebido).

Tabela 1 – Síntese do desenvolvimento de André e Cristina

Categorias	Padrões	André				Cristina			
		Início		Final		Início		Final	
		S	N	S	N	S	N	S	N
Comportamentos autistas	Comunicação verbal deficiente	X		X		X			
	Pouco contato visual	X		X		X			
	Estereotípias	X			X				X
	Socialização muito deficiente	X			X				X
	Agressividade	X			X			X	
	Desinteresse	X			X			X	
	Evitação	X			X			X	
	Passividade	X			X			X	
	Reclusão	X			X			X	
	Esvaimento	X			X			X	
	Resistência	X			X			X	
	Alheamento	X			X			X	
	Pirraça	X			X			X	
	Pouca afinidade	X			X			X	
Pouco engajamento	X			X			X		
Percepção/ exploração rítmica e sonora	Pulsação		X	X			X	X	
	Regulação temporal		X	X			X	X	
	Andamento		X	X			X	X	
	Batidas coordenadas		X	X			X	X	
	Som/silêncio		X	X			X	X	
	Exploração/expressão vocal		X	X			X	X	
Cognição	Atenção		X	X			X	X	
	Concentração		X	X			X	X	
	Imitação		X	X			X	X	
	Observação	X		X		X		X	
	Percepção	X		X		X		X	
Contexto de aprendizagem	Interação com objetos	X		X		X		X	
	Interação com instrumentos	X		X		X		X	
	Interação com o educador		X	X		X		X	
	Interação com os pais	X		X		X		X	
	Interação com os colegas	X		X		X		X	
Movimentação corporal	Andar		X	X		X		X	
	Correr		X	X		X		X	
	Parar		X	X		X		X	
	Gesticular		X	X		X		X	
	Dançar		X	X		X		X	
	Movimentar		X	X		X		X	
	Pular		X	X		X		X	

Fonte: O autor.

Como visível na Tabela 1, André e Cristina obtiveram desenvolvimento satisfatório em todas as categorias, com presença de aprendizado musical e melhora de aspectos restritivos típicos do Transtorno do Espectro Autista. Também ficou perceptível que André obteve, de fato, um desenvolvimento musical / geral superior ao de Cristina, porém, sem ser possível afirmar que isso se deva unicamente ao contexto de aprendizagem em que estava inserido (contexto especial), nem que tal contexto seja mais efetivo para a aprendizagem musical de crianças com autismo. Pelo fato de a amostra utilizada neste estudo ter sido pequena, e pelos vieses envolvidos, dentre os quais podemos citar a diferença de gênero, a sutil diferença de idades e de início dos

processos interventivos de cada criança, o uso de medicamentos etc., que precisariam ser controlados, tal afirmação não pode ser feita neste trabalho.

Com relação ao desenvolvimento musical em si, houve significativas diferenças entre André e Cristina. Ele apresentou desenvolvimento da capacidade de regulação temporal, do reconhecimento de mudanças de andamento, da execução de batidas coordenadas (pulsação), da percepção do som e do silêncio, além de uma visível melhora com relação à expressão vocal. Já Cristina conseguiu manifestar seu pulso interno, por meio de batidas coordenadas, mantendo-se no mesmo nível no quesito expressão vocal, conseguindo desenvolver a percepção do som e do silêncio.

A seguir, a Tabela 2 sintetiza as informações mais relevantes acerca das duas crianças, fornecidas pelas mães delas, por meio da entrevista parcialmente estruturada empreendida. Tais informações forneceram subsídios para a compreensão do resultado obtido por cada uma delas em seu respectivo contexto de aprendizagem, considerando que fatores externos ao contexto de aprendizagem podem ter influenciado o desenvolvimento obtido pelas crianças.

Tabela 2 - Síntese da entrevista com as mães de Andre e Cristina

	André	Cristina
Nascimento	05/04/2011	29/11/2010
Idade no início das aulas	2 anos e onze meses	3 anos e três meses
Diagnóstico	Agosto de 2013 (2 anos e quatro meses)	Outubro de 2013 (2 anos e onze meses)
Intervenções	Terapia Ocupacional Fonoaudiologia Psicologia familiar Musicalização DIR/Floortime Natação	Terapia Ocupacional Fonoaudiologia Psicologia familiar Musicalização
Déficits mais perceptíveis	Atraso na comunicação verbal Dificuldade de interação social	Dificuldade motora Falta de equilíbrio corporal Hipersensibilidade sensorial Comunicação verbal ausente
Progressos mais perceptíveis nos meses em que frequentaram as aulas de música	Melhor saúde Melhor aprendizagem	Maior concentração Maior interação social Brincar espontâneo Maior contato visual
Estímulo fora da aula	Sim Aquisição de instrumentos musicais Canto	Sim Aquisição de instrumentos musicais Canto
Reação pós aula de música	Bom humor e tranquilidade	Agitação seguida por sonolência
Medicação	Não	Sim (Risperidona)
Alimentação	Biomédica	Sem alterações

Fonte: O autor.

Na entrevista, questões semelhantes foram citadas pelas mães de André e de Cristina, tais como o fato de ambas crianças terem sido estimuladas musicalmente por suas famílias por meio da aquisição de instrumentos musicais e pelo canto, antes mesmo das aulas de música, além de terem sido submetidas à terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e às aulas de musicalização. Já os fatores específicos de cada criança foram muitos e podem ter influenciado, em alguma medida, o desenvolvimento musical de cada uma delas em seu respectivo contexto. A primeira grande diferença consistiu no momento em que o diagnóstico do autismo foi feito e em que foram iniciadas as intervenções. André teve o diagnóstico aos 2 anos e 4 meses, ao passo que

Cristina foi diagnosticada somente aos 2 anos e 11 meses. Atualmente, é sabido que a gravidade dos sintomas autistas pode ser minimizada a partir de um diagnóstico precoce e do imediato início da intervenção / tratamento, em virtude do maior poder de plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida (Oliveira, 2015), fato que pode ter contribuído para um desempenho mais produtivo por parte de André. Outras diferenças que chamaram a atenção foram o fato de André adotar uma alimentação diferenciada e não utilizar medicação, enquanto Cristina começou a usar um antipsicótico durante o semestre em que participou das aulas de música e o medicamento pode ter promovido alterações em seu desempenho durante as aulas. Por fim, André foi submetido a uma maior diversidade de intervenções realizadas por profissionais de saúde, professor de natação e educador musical (seis atividades no total). Cristina, por outro lado, foi submetida a quatro processos interventivos (três realizadas por profissionais de saúde e uma por educador musical). Sobre tal fato, atualmente, é notório que uma intervenção intensiva, com maior carga horária de estimulação, pode gerar maiores benefícios às crianças autistas (Oliveira, 2020).

Por fim, dois fatos não percebidos pela entrevista e pela Análise de Conteúdo, mas pelo olhar do pesquisador, e que merecem ser considerados são: 1) a influência da disposição do mobiliário / objetos do contexto de aprendizagem; e 2) a exclusão de estímulos visuais do ambiente. Para a pesquisa, as mães das crianças foram convidadas a participar das aulas, tanto para colaborar com o educador quanto para aprender estratégias musicais capazes de estimular suas crianças. No entanto, quando havia cadeiras à disposição no ambiente, as mães tendiam a se sentar e se afastar do processo, causando distração nas crianças, ao passo que, no mesmo ambiente, porém sem as cadeiras, as mães se engajavam nas atividades e o desempenho das crianças era consideravelmente mais satisfatório. Além disso, a retirada de estímulos visuais do contexto de aprendizagem e a disposição de um ambiente mais *clean* parece ter favorecido a concentração das crianças nas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou perceptível que o contexto de aprendizagem exerce, sim, influência no desenvolvimento musical das crianças com autismo, pelo seguinte motivo: a partir dos

vários componentes do contexto de aprendizagem e da interação tecida entre seus sujeitos, o desenvolvimento musical é afetado, positiva ou negativamente. Também, os elementos externos ao contexto de aprendizagem refletem no desempenho das crianças e devem ser levados em consideração pelo educador.

Assim, a partir dos resultados obtidos, foi possível inferir que o contexto de aprendizagem pode ser influenciado, em especial:

- pelo contexto familiar, peculiar a cada indivíduo e pelos hábitos mantidos pelas famílias, entre eles, pelo estímulo musical promovido fora da sala de aula;
- pelas relações que as crianças estabelecem, nos diferentes ambientes de que participa, com outros professores e/ou terapeutas;
- pelo conjunto de intervenções realizadas e pela forma como são realizadas;
- pela personalidade intrínseca à criança e aparentemente independente de outros fatores (por exemplo, ser mais passiva, agitada, apática etc.);
- pela presença / ausência dos pais na sala. Se presentes, caso participem ou fiquem alheios às atividades;
- pelo uso de medicamentos e / ou pela adoção de dieta alimentar específica;
- pela idade em que o diagnóstico é realizado e pela idade em que o processo interventivo é iniciado;
- pelo gênero da criança (masculino / feminino);
- pela rotina adotada em sala de aula;
- pelo mobiliário presente na sala de aula e sua disposição.

Ficou evidente que as crianças autistas percebem e interagem com as outras pessoas ao seu redor, e essas são importantes enquanto constituintes do contexto de aprendizagem. Convém ressaltar que tanto o contexto especial quanto o inclusivo mostraram-se eficientes com relação à proposta de desenvolver os indivíduos nele inseridos.

Ficou claro, também, o quanto a música afeta o indivíduo em sua globalidade, contribuindo em questões não estritamente musicais, como, por exemplo, nos déficits decorrentes da sintomatologia autista (socialização, comunicação e comportamento); no desenvolvimento cognitivo, beneficiando a capacidade de imitação, concentração,

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório. Rev InCantare, Curitiba, v.18, p. 1-14, junho, 2023. ISSN 2317-417X.

atenção, observação e percepção; e na movimentação corporal, desenvolvendo o andar, parar, correr, gesticular, dançar e pular.

Acredito, pois, que este trabalho poderá trazer benefícios para as crianças com Transtorno do Espectro Autista, para as discussões acadêmicas relacionadas à inclusão e aos contextos de aprendizagem, além de instigar uma maior aproximação entre as áreas da música e da saúde.

É importante destacar que as categorias surgidas por meio da Análise de Conteúdo constituíram elementos capazes de avaliar o desenvolvimento musical / geral de crianças com autismo, originando, então, o Protocolo para Avaliação do Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo, que, por sua vez, deu origem à Escala Demuca, validada durante a pesquisa doutoral da musicoterapeuta Marina Freire (2019).

Ressalto, finalmente, a importância de que a música possui enquanto agente promotor da saúde. Ficou evidente, nesta pesquisa, que o fazer musical promove benefícios ao ser humano, sobretudo às pessoas com deficiência, que vão muito além do desenvolvimento musical.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem; Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto n.º 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório. *Rev InCantare*, Curitiba, v.18, p. 1-14, junho, 2023. ISSN 2317-417X.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.

FREIRE, M. *Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, G. C. *Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, G. C. *Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas*. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, G. C. Música e Autismo: relações e intervenções. *Revista Crianças*, v. 3, p. 38-39, 2021.

SANTOS, C. E. C. *A Educação Musical Especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, I. M. S. C.; SOUZA, P. M. L. *Como intervir na perturbação autista*. 2005.

SASSAKI, K. R. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Sobre o autor:

Gleisson do Carmo Oliveira é Educador Musical e Musicoterapeuta. Professor da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor, Mestre e Licenciado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Musicoterapia pela Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATECPR), através do Instituto Fênix de Ensino e Pesquisa (IFEP).