

# Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular

*GTE 13 - Ensino de música, inclusão e anticapacitismo*

## Comunicação

*Thiago Amaral Santos  
Universidade Federal de Minas Gerais  
thiagoas@ufmg.br*

*Renato Tocantins Sampaio  
Universidade Federal de Minas Gerais  
reantots@musica.ufmg.br*

**Resumo:** O presente relato trata de uma experiência pessoal como educador musical, com um aluno autista inserido em uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental, de uma escola privada e de educação básica de Belo Horizonte. Nele foi possível realizar uma auto-reflexão sobre os diálogos e articulações conjuntas, que possibilitaram a realização do trabalho de inclusão deste aluno em uma sala de aula, durante aulas de música.

**Palavras-chave:** Inclusão; Autismo; Ensino fundamental; Educação musical.

## Introdução

Os crescentes dados e informações, provenientes de pesquisas envolvendo múltiplas áreas do conhecimento, acerca dos benefícios trazidos pela educação musical para a inclusão de crianças autistas<sup>1</sup> em sala de aula, embora, a priori, dêem motivação e estímulo ao professor de música, não são o suficiente para se estabelecer metodologias pedagógicas eficientes para a prática inclusiva (SOUZA, SAMPAIO, 2019). Embora seja imprescindível ter conhecimento científico e formação acadêmica (LOURO, 2015), eles por si só não são o bastante em um ambiente onde todas as práticas dependem de concordâncias entre os parceiros do corpo gestor e docente de uma escola, regidos por uma

---

<sup>1</sup> Na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM5), o Transtorno do Espectro Autista é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento de curso crônico e não progressivo, que afeta a interação social e a linguagem/comunicação e apresenta comportamentos repetitivos e/ou restritos.

proposta estabelecida por um Projeto Político Pedagógico, limitada a uma infraestrutura vigente, e inserida em um contexto único e complexo.

Neste sentido, o diálogo entre professores de música e o restante do corpo docente; professores de música e coordenadores; professores de música e orientadores e professores de música e comunidade escolar, deve buscar legitimar o saber pedagógico musical, e sua importância para o estabelecimento de uma melhoria nas práticas inclusivas da escola. Este diálogo, embora esbarre em entraves muito comuns, deve ser cada vez mais fortalecido em prol desta legitimação. Entraves como: a reduzida carga horária dos educadores de música, o que impossibilita haver tempo hábil para a realização desses diálogos, tendo em vista que este professor, atuando simultaneamente em várias escolas, esteja sempre indisponível; a descridibilização da arte como ciência, tanto por parte da escola, tanto por parte até mesmo dos professores de música, o que descaracteriza a arte em seu importante papel no desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afetivo; a crise identitária do educador musical, que se vê ameaçado por não ter o amparo legal no que diz respeito à obrigatoriedade da habilitação em curso superior para lecionar, o que desmoraliza ainda mais o discurso do educador musical nas instituições de educação.

O relato destas experiências de práticas pedagógicas musicais criadas colaborativamente em grupos pedagógicos, em parceria com o corpo gestor da escola, deve ser cada vez mais difundido pelos educadores musicais. Desta forma, seria possível promover o discurso do educador de música na instituição, e a elevação de seus saberes científico-pedagógicos, não só a nível de sala de aula, mas como atuante nas discussões sobre os rumos da educação inclusiva como um todo.

## **Considerações preliminares**

O relato a seguir trata-se de uma experiência do primeiro autor deste artigo com um aluno autista com as seguintes características: dificuldade elevada de comunicação verbal e não verbal, dificuldade motora, hipersensibilidade auditiva e em alguns momentos, agressividade e auto flagelação. Sua idade de 8 anos era comum a dos demais alunos do 2º ano do ensino fundamental. Segundo relatos da auxiliar escolar que acompanhava o aluno, ele tinha uma boa relação com os outros colegas, o que se justifica pela excelente intervenção da professora regente na promoção do bom convívio e o respeito com aquele

aluno atípico. Porém no mesmo relato, foi dito que o aluno não gostava muito de aproximação física, e nem de toques a não ser que se originassem dela mesma ou da professora. No sentido pedagógico, a professora se munia de informações sobre o aluno e seu específico desenvolvimento, entre constantes diálogos com a família e com a coordenação escolar.

A escola privada de educação básica, cenário destes acontecimentos, situa-se na zona norte de Belo Horizonte, em um bairro situado entre as regiões da Pampulha e Venda Nova. Ela fornece serviço de escolarização desde a educação infantil, a partir do Maternal 2, às séries finais do ensino fundamental. Deste momento em diante, o texto será escrito em primeira pessoa, a partir do ponto de vista do primeiro autor deste artigo.

Nesta escola, atuo como professor de música desde o ano de 2010, quando comecei a lecionar nas turmas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental (EF), acrescido do 9º ano, única turma com música no plano curricular do Ensino Fundamental 2 (EF2). Porém, logo nos primeiros anos, houve uma mudança nos quadros de horários da escola, após uma aposta da direção que, devido à satisfação da comunidade escolar em relação ao ensino de música na instituição, resolveu pela inserção da disciplina em todos os segmentos oferecidos pela escola, dando a mim a oportunidade de participar de todas as faixas etárias dos alunos ali matriculados.

Ao longo destes anos, foi possível notar a crescente presença de alunos com diagnóstico de Transtorno de Espectro Austista (TEA) na escola e, também, alunos suspeitos porém sem diagnósticos, embora já tivessem sido encaminhados para análise profissional pela orientação educacional escolar. Durante aqueles anos na escola, os casos mais comuns eram de alunos com grau moderado e leve, possibilitando atuações muito efetivas e pouco desafiadoras. Ações resultantes de diálogos entre professores e o corpo gestor (coordenação e direção), sempre fizeram parte da rotina da instituição, gerando muita satisfação em todos os envolvidos nos processos de inclusão.

No ano de 2018, um aluno diagnosticado com Transtorno de Espectro de Autismo passou a integrar a turma do segundo ano do ensino fundamental. A escola, que tinha em seu grupo gestor, uma psicóloga como diretora e uma psicopedagoga como coordenadora, já havia traçado estratégias para estabelecer uma atuação inclusiva na inserção daquele aluno. Em várias reuniões e encontros, a professora regente daquela turma recebeu apoio dessas gestoras e também pôde colaborar com suas experiências e seu conhecimento

científico para a elaboração dessa estratégia. O uso da infraestrutura da escola e do tempo para adaptação daquele aluno, foi bem programado e estabelecido. A escola contava com brinquedoteca, quadra poliesportiva, pomar com árvores frutíferas, brinquedos de *playground*, *tablets* para os alunos e sala de recursos audiovisuais.

Não posso afirmar que eu, como educador musical, tive a mesma oportunidade de estabelecer essas metas pedagógicas em conjunto, pois, ao contrário, eu apenas recebi a informação de que haveria aquele aluno de inclusão e que a escola estava fazendo um esforço para que o aluno e eu rechebessemos apoio durante as aulas de música.

Em mais de uma década como educador musical, para mim esta foi a mais desafiadora de todas as minhas experiências em sala de aula. Lecionar música para múltiplos contextos individuais de aprendizagem e processamento cognitivo, já era, para mim, uma prática inclusiva bastante complexa. Porém, nesta experiência do qual destaco aqui, me vi impotente diante de tal situação, pelo fato do conhecimento pedagógico, resultante da minha formação acadêmica, parecer não ser o suficiente para tornar a participação daquele aluno realmente efetiva.

## **Primeiros Contatos e Adaptações com a Turma**

A sala daquela turma de 2º ano do ensino fundamental tinha cerca de 20 alunos, e eu acabava de os conhecer naquela terça-feira de fevereiro. Alguns, já eram meus alunos desde o maternal, outros vinham de outras escolas. O aluno do qual chamarei de X, para manter sua identidade preservada, pertencia ao segundo grupo, e logo num primeiro olhar, percebi que ele teria algum transtorno e que provavelmente seria autismo. Não restavam dúvidas pois, com todos aqueles anos de sala de aula, permeados por reuniões e grupos de estudo de educação continuada, ver uma criança com aqueles estereótipos comuns de um autista era o suficiente para concluir o óbvio. E como se as pistas não fossem o suficiente, a professora regente daquela turma sussurrou para mim: “É ele, o aluno com diagnóstico de TEA que estávamos falando. Não se preocupe, pois a auxiliar irá com você para te ajudar”.

Tão logo, de pé de frente para os alunos, que estavam a postos, em suas cadeiras, dentro daquela sala do segundo andar, comuniquei aos alunos do que estava para acontecer, isto é, da tão esperada aula de música. A partir daí, começamos a rotina que iria nos acompanhar até o final do ano. Os alunos formaram uma fila e caminharam até a sala

de aula de música improvisada, que ficava no piso térreo, ao lado da sala dos professores e de frente para uma quadra de futebol, onde, ao mesmo tempo, aconteciam as sonoras aulas de educação física. X também desceu acompanhado de sua inseparável auxiliar de sala, que iria estar com ele durante todo o ano.

A turma estava bastante agitada, tanto por parecerem participativos, o que era bastante satisfatório para mim, quanto por quererem falar e se movimentar deliberadamente, o que iria exigir de mim bastante equilíbrio emocional e criatividade para direcionar esta energia. Além disso, era nesta turma que se iniciaria o uso da flauta doce como instrumento musicalizador, e isso, embora seja um recurso muito difundido entre nós professores como metodologia musicalizadora, não parecia ser uma boa estratégia para garantir a participação de X, tendo em vista sua hipersensibilidade auditiva e, neste caso em específico, sua aparente resistência, tanto pelo som estridente e agudo emitido pelo sopro daqueles alunos iniciantes, quanto pelo tocar do instrumento, como observado logo nas minhas primeiras impressões .

Os alunos não só, tinham dificuldade em respeitarem o uso da flauta restrito aos momentos previamente combinados, como também ficavam eufóricos para tocar, pois aquele era o primeiro ano deles utilizando a flauta doce. Além disso, por serem iniciantes, o som da flauta gerava desconforto mesmo para pessoas com sensibilidade auditiva típica, por ainda não terem controle do sopro, das articulações e digitações no instrumento.

A mudança de sala também trazia um desconforto à X, que havia começado a se acostumar com sua sala de aula, mais adaptada ao seu contexto, graças a estratégias previamente estabelecidas pelo corpo escolar.

Logo na primeira aula, percebi o quão desafiador seria para mim, mesmo sendo um professor de música experiente, conseguir ministrar as aulas de forma efetiva e prazerosa naquela turma. A professora, me alertou, logo antes da aula, num encontro informal, desses de corredor: “Ou você dá aula sem ele, ou ele não te deixará dar aula. A menos que você descubra como conquistá-lo através da música, o que é muito difícil, pois você tem que dar conta da turma toda. Eu dou jogos no *tablet* pra ele, vê lá o que você pode fazer.”

Como eu, a princípio, não queria me render ao uso do *tablet* (dispositivo eletrônico com uma tela sensível ao toque) , como forma de atrair o aluno, pensei logo em cativá-lo através de instrumentos de percussão, mesmo que aquela parecesse uma opção pouco

racional, pois o aluno, segundo a professora regente, não gostava de “barulho”. Lembrei-me que eu guardava na “cartola” algumas atividades que envolviam o ritmo e a percussão corporal. Antes da minha autointitulada aula de bateria humana, entretive a turma com um vídeo do grupo Barbatuques sobre o ostinato percussivo do “tum tum pá”, e busquei, enquanto isso, mostrar os instrumentos percussivos à X, que durante alguns minutos se interessou pelos instrumentos percussivos, mas logo se desinteressou, o que levou a auxiliar de sala a levá-lo para outro ambiente fora dali, pois já estava inquieto e apresentando certo grau de inquietude e impaciência. Era o fim dos 10 primeiros minutos de aula inclusiva.

### **Comunicando pelo teclado**

Naquela aula de março, o teclado havia sido usado numa aula anterior àquela, para outra turma. Ele estava na parte da frente da sala de música improvisada. O aluno X, ao ver aquele teclado, ficou curioso e resolveu experimentar seus sons. Ele logo foi para o final das teclas, onde estão as notas agudas, e tocou, em apenas um golpe, um *cluster* forte e *staccato*. Logo em seguida, os demais alunos reagiram com expressões de espanto, como se X os tivesse assustado com o som do teclado. Num ato de reação reflexiva, repetiu o mesmo golpe, fazendo o mesmo *cluster* que havia feito anteriormente. Inesperadamente, desta vez, olhou para a plateia, os seus colegas de sala, como que pretendendo uma resposta em forma de outras expressões faciais. Aquilo se repetiu por mais algumas vezes.

Aquilo me intrigou bastante, pois sempre havia tratado a dificuldade sócio-afetiva dos autistas como uma barreira para mim, como educador. Nunca havia tentado compreender e legitimar a comunicação dos autistas, pois ao invés disso, preferia, erroneamente, tê-lo como incapaz de se comunicar. Aquela revelação fazia-me entender que os estereótipos colocados nos laudos daqueles alunos, e as orientações informais dadas em conversas de corredor, rapidamente, por professores e gestores, não eram o suficiente para entender as investidas dos próprios autistas em tentarem ser compreendidos.

Naquele instante, pude entender que em cada ruído, olhar ou gesto, poderia haver uma tentativa de comunicação. Desde então, acionei em minha rotina de educador, um modo mais observador e reflexivo sobre as ações que pudessem explorar em X, possibilidades de comunicação parecidas com o episódio do teclado.

## **O *Tablet* era realmente um problema?**

Num primeiro instante, o teclado mantinha X conectado com as aulas, mas não era o suficiente para mantê-lo na aula de música durante os 50 minutos de aula. Além disso, eu tinha um compromisso na execução do planejamento dos conteúdos do segundo ano, voltado para o ensino da flauta doce. Portanto, naquele momento, estava vivendo o impasse entre a necessidade de X participar durante todo o tempo da aula, sua intolerância a sons altos e seu desinteresse pelo conteúdo trabalhado.

Relatei o problema à professora e à coordenadora e decidimos adotar uma estratégia que envolvia redefinir os tempos e lugares para X durante as aulas de música. Decidimos que a aula iria ter dois momentos, uma voltada para atividades onde X tivesse contato com a música de maneira conjunta com os alunos, e um outro momento em que X ficasse em outra sala com a auxiliar, utilizando o teclado para se desenvolver musicalmente, individualmente.

A princípio, não deu muito certo, pois X, inesperadamente, não se interessava mais pelo teclado. A professora então sugeriu à auxiliar que colocasse alguns vídeos tutoriais de ensino de piano, com efeitos visuais para mostrar a digitação e promover a auto aprendizagem do aluno. A ideia da professora surgiu devido o grande interesse de X por jogos no dispositivo, onde ele organizava coisas, obedecia sequências numéricas e sistemas de cores. A professora, então, percebeu certa similaridade entre os vídeos tutoriais de piano e esses jogos. Não era surpresa para ela, tamanho entusiasmo e determinação de X em aprender melodias através deste método. E eu que, a princípio considerava o *tablet* um vilão, no processo de aprendizagem de X, via naquele momento que ele seria um grande aliado neste desafio.

## **Lá estava ele, tocando teclado na Cantata Natalina**

Seria incrível dizer que no fim tudo deu certo. Que depois de alguns meses de ensaio, praticando uma melodia de natal no teclado através de vídeos em tablets, X havia se apresentado na Cantada Natalina, em frente a todas aquelas pessoas, conforme nossas (minhas e dos colaboradores) expectativas. Mas infelizmente, não foi bem assim.

A Cantata Natalina, evento anual promovido por toda comunidade escolar, tendo sob minha supervisão e orientação, os alunos como protagonistas de um repertório de músicas natalinas e de temas que despertem a fé e a esperança nos ouvintes, naquele ano, aconteceu na quadra poliesportiva, a mesma que ficava em frente a “sala de música”, com cadeiras para plateia, sonorização mecânica, palanque e ornamentações natalinas. Os alunos ensaiaram, como de costume, durante os últimos 3 meses do ano, cantando e tocando alguns instrumentos, de acordo com o interesse de cada um deles, se apresentaram num grande evento que sempre movimentou toda a comunidade escolar.

X, naquele momento, também seria um dos protagonistas, e como havia de se esperar, ao se ver em seu momento de subir no palco, encarou tudo como se fosse a primeira aula de música. Olhou para toda aquela plateia, e resolveu estabelecer uma comunicação, novamente, fazendo clusters na região aguda do teclado. Olhava e esperava a reação de todos, com gestos de exortação, mesmo que um pouco incontrolados e pouco legíveis, devido à sua dificuldade motora. Esperei a performance de X que desencadeou em sua quase saída precoce, interrompida e impedida pela sua mãe, que andou em direção a ele e o abordou com afetos de incentivo. Redirecionei minha atenção aos outros alunos do 2º ano que estavam atônitos diante do tamanho da plateia, que olhando para X imediatamente esboçaram sorrisos, descontraindo suas tensões involuntariamente. Naquele instante, pensei ser o melhor momento para começarmos a apresentação. Durante a participação da turma do segundo ano na cantata, X não tocou a melodia que havia ensaiado. Ele nem ao menos tocou. Ele e seu teclado, em silêncio, e o restante dos alunos tocando, se comunicaram com a plateia, cada um da sua maneira. Quando tudo terminou, no intervalo entre as palmas e o meu sinal para os alunos saírem do palco, o silêncio novamente deu lugar ao teclado de X, que excitava e incitava a plateia com seus clusters agudos, staccatos e fortes.

## Considerações Finais

No presente trabalho, pôde-se destacar a importância dos diálogos na escola e da democratização da participação de todos os responsáveis pelo funcionamento institucional na construção da práxis intraescolar como um todo. Ao mesmo tempo, foi possível perceber,

neste caso isoladamente, o quanto os músicos ainda precisam lutar para conquistar mais espaços nestas participações, o que alimenta a necessidade da legitimação da figura do educador musical como representante de sua categoria, detentora de saberes e conhecimentos bastante relevantes para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Observa-se, no entanto, uma real necessidade de promover debates que tragam os verdadeiros anseios dos educadores musicais em relação a uma educação inclusiva de qualidade. Partir da propagação de relatos de experiência como este, onde podemos colocar em evidência um caso isoladamente, para que outros possam se identificar nele, e a partir daí poder refletir sobre sua própria ação pedagógica inclusiva, pode vir a ser uma forma de buscar sanar estes anseios. Este conceito de professor reflexivo, proposto por Nóvoa (1992), parte deste pressuposto de questionamento das ações pedagógicas a partir da reflexão sobre a própria prática.

Outro ponto pertinente a ser destacado aqui, foi a tentativa de implantação de uma inclusão, que não visou apenas olhar o aluno rotulado como “aluno de inclusão”, tendo em vista que em todo o momento, buscou-se a inclusão de todos os alunos, considerando suas limitações de aprendizado, seus contextos sócio-econômicos, suas preferências em relação ao conteúdo musical e estados emocionais, dentre outros.

Outro ponto a ser considerado no âmbito da inclusão é o quanto o aprendizado relativo ao respeito às diferenças que existem naturalmente entre os seres humanos, e o cultivo da convivência entre nós, desde a pré-infância, contribuem para uma formação integral e holística dos alunos, algo sempre pregado e disseminado nas bases curriculares de ensino do país.

O termo musicalidade comunicativa, apresentado por Malloch et al (2009), difundido recentemente em trabalhos nas áreas de educação musical, musicoterapia, neurociências, psicologia, entre outros, pode explicar os fenômenos de comunicação não verbal do aluno autista, aqui apresentados. Esta habilidade atávica ao ser humano, é observada nas relações do aluno com as pessoas por meio de seus improvisos no teclado e suas expectativas em relação à reação dos que o ouviam.

Além disso, a partir destes contatos e destas reações, foi possível estabelecer aprendizados afetivos tanto para o aluno autista, tanto para os seus colegas em relação a ele. Por meio do teclado, o aluno pode externalizar sua identidade sonora, e assim estabelecer conexões entre ele e os outros alunos através de uma comunicação não verbal. X pode, por meio de seus clusters no teclado, apresentar-se aos outros e aumentar sua empatia em relação aos seus colegas (BENZON, 2011).

## Referências

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

BENZON, R.O. *Musicoterapia: de la teoria a la práctica*. Madrid: Paidós, 2011.

MALLOCH, S., & TREVARTHEN, C. (Eds.). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press, 2009.

LOURO, V.S. *Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões*. In: SILVA, H.L.; ZILLE, J.A.B. *Música e Educação*. volume 2. Belo Horizonte, EDUEMG, 2015. p.33-49.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. In: NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992, pp.13-33

SOUZA, L.C. SAMPAIO, R.T. *A Educação Musical Inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura*. *OLHARES*, v. 7, n. 2, p.113-128, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.869.