



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES

Flavio Hodara Gaio

BAIÃO DE 2: uma experiência de prática de conjunto com alunos com
deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF

Brasília
2020

Flavio Hodara Gaio

BAIÃO DE 2: uma experiência de prática de conjunto com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Arte. Área de concentração: Música.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo.

Brasília
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG143b Gaio, Flavio Hodara
BAIÃO DE 2: uma experiência de prática de conjunto com
alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF. /
Flavio Hodara Gaio; orientador Azevedo Maria Cristina de
Carvalho C. de. -- Brasília, 2020.
122 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação Musical Especial . 2. Educação Especial . 3.
Práticas de aprendizagem informal. I. Maria Cristina de
Carvalho C. de, Azevedo, orient. II. Título.

Flavio Hodara Gaio

BAIÃO DE 2: uma experiência de prática de conjunto com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Arte.

Banca Examinadora:



Prof.^a, Dr.^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
(Orientadora)



Prof.^a, Dr.^a Maria Isabel Montandon- UnB
(Membro Interno)



Prof.^a, Dr.^a Viviane dos Santos Louro
(Membro Externo)

Prof.^o, Dr.^o Paulo Sérgio de Andrade Bareicha-Unb
(Membro Suplente)

Brasília
2020.

Dedico este trabalho ao meu filho, Luis Jabur Gaio, a razão de todo o meu sacrifício, esforço e motivação em concluir este trabalho. Não pelo título, e sim pela vontade em me tornar um profissional, ser humano e, sobretudo, um pai melhor para ele.

AGRADECIMENTOS

Queria agradecer primeiramente a Deus, pela dádiva da saúde, força e capacidade de desenvolver este trabalho. Sem dúvida, um dos mais árduos realizados por mim em toda vida. Durante o processo de desenvolvimento deste estudo, passei por diversas barreiras, e a vontade de desistir sempre esteve presente. Passei por separação, diagnóstico de filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), pela qual ainda estamos todos passando. Além disso, durante os dois anos de pesquisa, estive em regência de sala de aula, com carga horária de 40h e, em momento algum, durante esse processo deixei de realizar meus trabalhos artísticos e de cuidar e me dedicar devidamente ao meu filho.

Agradeço ao meu pai, Sergio Luiz Gaio, por estar sempre ao meu lado e ter acreditado sempre em mim. Dedico este trabalho também a ele, pois, sem sua ajuda e seus ensinamentos, nada disso aqui seria possível de ser realizado.

Agradeço à minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pois, sem suas orientações e conhecimentos dedicados à minha pessoa, nunca conseguiria concretizar essa jornada. Muito, além disso, agradeço por ela ter me aceitado como o seu orientando, e pela pessoa que é. Uma professora apaixonada e dedicada pelo aquilo que faz. Sem dúvida, um grande exemplo de profissional, que tentarei levar pela minha vida profissional.

A todos os professores e colegas do mestrado, meus agradecimentos pelo nosso caminhar e pela bagagem adquirida e compartilhada. Meus sinceros sentimentos a todos que por uma maldade do destino, tiveram perdas ou sofrimentos devido ao COVID-19. Sem dúvida, tempos muito difíceis de nossa história. Desejo muito sucesso a todos do ProfArtes.

Agradeço a toda minha família, que sempre me incentivou e me deu força durante minha pesquisa. Minha mãe; Branca Hodara Baresel, minhas tias; Fátima Janine Gaio e Isis Janine Gaio, meus irmãos Alexander Hodara Baresel e Andre Pontes Gaio. Em nome deles agradeço a toda minha família.

A todos os meus amigos (as), companheiros (as) e artistas, com os quais eu tenho a honra e o privilégio de aprender e conviver, meus sinceros agradecimentos. Meu amigo Daniel (Dred), se não fosse pelo seu empurrão, não teria feito a inscrição do edital. Aos meus companheiros (as) dos trabalhos artísticos: Dona Gracinha da Sanfona, Tumba Lacatumba e

Os Corruptos. São muitos os amigos que eu gostaria de agradecer. A todos que eu não lembrei, um grande abraço.

Por último, gostaria de agradecer a Karla Taciano Jorge, a Kaká, pois, sem o seu convite, nunca teria ingressado na APAE-DF, e não teria tido a oportunidade de trabalhar e conhecer pessoas nesse universo tão “especial”. Quando falo especial me refiro a todos os alunos que tenho a gratidão e satisfação de estar junto, observando seu crescimento, aprendendo com eles e vivenciando suas conquistas. Agradecimentos mais que especiais a todos os alunos (as) artistas da banda Baião de 2: Aline Alves, Sabrina do Nascimento, Maria Zenilde, Hercílio Marques, Rafael Brandão, Mônica Borges, Marcos Antônio Maciel, Arthur Dias e aos voluntários Claudio Bello e Daniel. A todos os professores, funcionários, equipe gestora e demais profissionais com quem eu trabalhei e trabalho até os dias atuais, muito obrigado. Por fim, gostaria de agradecer a própria APAE-DF, por acreditar e sempre lutar em defesa da cidadania e dignidade da pessoa com deficiência.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado profissional visa descrever e discutir como se desenvolve a prática de conjunto para a performance musical e profissional no contexto da Banda Baião de 2 com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF. Especificamente, este estudo objetiva descrever as estratégias de preparação do repertório da banda Baião de 2 em dois arranjos: *Baião de 2 e Não me Meta em Confusão*; sistematizar as etapas dessa preparação; identificar como essas estratégias estimulam o desenvolvimento musical dos participantes e entender como elas se configuram como práticas de ensino e aprendizagem musical. O objeto de estudo tem como campo empírico as experiências docentes vividas pelo próprio pesquisador nos ensaios da banda. Nesse sentido, a pesquisa tem uma dimensão pedagógica e se volta para uma reflexão sobre a prática docente em música. A pesquisa adota análise de documentos e depoimentos, diário de campo e transcrições de 2 arranjos musicais. Toda a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem musical foi realizada a partir da experiência com a banda Baião de 2. As práticas musicais na Baião de 2 são resultado do trabalho pedagógico musical desenvolvido com alunos com deficiência intelectual (DI) e múltipla (DMU), ou seja, são propostas e estratégias de ensino e aprendizagem instrumental visando a performance. O trabalho se fundamenta na Educação Musical Especial e no conceito de aprendizagem informal no contexto formal. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a Educação Musical Especial como uma forma de interagir, desenvolver e de musicalizar dignamente pessoas com deficiência atendidas nos mais diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Educação Musical Especial; Educação Especial e Práticas de aprendizagem informal.

ABSTRACT

This research for a professional master degree aims at describing and discuss how to develop a group practice within the context of Baião the 2 Band, composed of students with intellectual and multiple deficiencies. More specifically it aims at systemizing the stages of such preparations in two musical arrangements: *Baião de 2 e Não me Meta em Confusão*; identifying how this strategies contribute to development of musical teaching-learning processes; understanding whether they can shape musical teaching and learning practices. The object of this study has as its empirical field this researcher's teaching experiences during his musical lessons and Band's rehearsals. Hence, this study has a pedagogic dimension, reflecting on the musical teaching practices. This work adopts documental analyses and reports, field diaries, interviews and transcripts of musical arrangements. Reflections upon the musical teaching/learning process have been based upon the practical experiences with the Baião The 2 Band. The musical practices applied to this Band are the result of a pedagogic work developed with Intellectual and Multiple deficiencies' students.

Keywords: Special musical education; special education and informal learning practices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grade rítmica da música Baião de 2	76
Figura 2 - Levada inicial da bateria desejada.	78
Figura 3 - Grade rítmica da parte “A”/estrofe (Banda Baião de 2).	80
Figura 4 - Grade rítmica da parte “B”/ refrão (Banda Baião de 2).....	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO ESPECIAL	24
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL - ANTECEDENTES HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO	24
2.2 O NASCIMENTO DA PRIMEIRA APAE NO BRASIL	32
2.3 O SURGIMENTO DA APAE NO DF	35
2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: CONCEITO, PRINCÍPIOS, CONTRIBUIÇÕES E LITERATURA	39
3 PRÁTICA DE CONJUNTO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: A APRENDIZAGEM INFORMAL DA MÚSICA POPULAR POSSIBILITANDO NOVOS CAMINHOS	47
3.1 APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL	47
3.2 PROJETOS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NA APRENDIZAGEM INFORMAL NO CONTEXTO FORMAL	50
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DAS PRÁTICAS MUSICAIS NA BANDA BAIÃO DE 2	56
4.1 A PESQUISA PEDAGÓGICA:	57
4.2. OS INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS	59
4.2.1 Material Bibliográfico e Documental:	60
4.2.2 O Diário de Campo	61
4.2.3 As Transcrições dos Arranjos: <i>Baião de Dois</i> e <i>Não se meta em confusão</i>	62
4.2.4 Depoimentos para complementar informações:	62
4.3. A BANDA BAIÃO DE 2 COMO OBJETO DE ESTUDO	62
5 O ENSAIO DO REPERTÓRIO COMO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL	70
5.1 A INSERÇÃO DA MÚSICA NA APAE-DF	70
5.2 BAIÃO DE DOIS	72
5.3 NÃO ME META EM CONFUSÃO	76
6.3 BREVE DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS RELATADAS	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – PARTITURA DA MÚSICA BAIÃO DE DOIS	95
APÊNDICE B –PARTITURA DA MÚSICA NÃO ME META EM CONFUSÃO	101
APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO	111
ANEXO 1 –FOTOS E REPORTAGENS DA BANDA BAIÃO DE 2	112

1 INTRODUÇÃO

A Educação Musical Especial (EME) é uma subárea da Educação Musical que integra práticas musicais para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este trabalho como parte da EME tem como foco pessoas com deficiência intelectual e múltipla do Ensino Especial, especificamente da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais do Distrito Federal – APAE-DF.

A educação escolar no Brasil é composta pela educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e pela educação superior. O Ensino Especial é uma modalidade da educação escolar e o atendimento educacional feito para pessoas com deficiência deve atender e perpassar por todas essas fases e etapas. O Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996 normatiza a Educação Especial. Este artigo explicita o entendimento legal sobre o Ensino Especial e seu atendimento no sistema educacional brasileiro.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta. (BRASIL, 1996)

O Ensino Especial se diferencia da Educação Inclusiva. Esta se refere ao atendimento educacional da pessoa com deficiência na Educação Escolar em classes inclusivas. Tal atendimento pode e deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, como preconiza a lei que trata sobre a educação e se desenvolve a partir do momento em que o aluno com deficiência se encaixa ou se adapta no ensino regular. Nem sempre, contudo, esse atendimento especializado e inclusivo é suficiente ou possível. Isto ocorre, na maioria das vezes, devido ao grau de aproveitamento deficitário nos estudos e de comprometimentos apresentados pelos alunos, tornando obrigatória a busca de outros mecanismos educacionais para atendê-los. O parágrafo 2º do Art.58 da LDBEN regulamenta esse atendimento: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 58). Esse atendimento pode assumir diferentes modalidades de especificidades de acordo com as deficiências dos estudantes: atendimento para pessoas com deficiência visual, auditiva, déficit de intelectual ou deficiências múltiplas.

No caso do Distrito Federal, a Educação Especial é ofertada por instituições escolares conveniadas com a Secretaria de Educação, tais como: Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Pestalozzi, Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais (AMPARE) e Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL). Além dessas instituições, o DF dispõe igualmente dos Centros de Ensino Especial (CEE) da própria Secretaria de Educação. Cada Região Administrativa do DF possui um atendimento educacional especializado para pessoas com deficiências. É importante ressaltar que existem diferentes tipos de deficiências, sendo que cada Centro de Ensino Especial e instituições conveniadas possuem suas características próprias. Portanto, não é possível fazer uma generalização do atendimento realizado por cada instituição que trabalha com pessoas com deficiências, e sim entender como funciona cada instituição e seus atendimentos. As pessoas com deficiência intelectual (DI) e múltipla (DMU) são o público-alvo das APAE-DF. Devido a isso, é comum que uma turma de oficina da APAE seja formada por aprendizes com uma diversidade de deficiências intelectuais e múltiplas.

Quando se trabalha com esse tipo de alunos, é imprescindível conhecê-los bem, para que o professor, por meio de uma maior interação com suas especificidades, saiba até que ponto pode avançar ou não com seus alunos em sala de aula. Assim, ele pode criar estratégias alternativas de aprendizagem que beneficiem os alunos nas mais variadas práticas escolares (SCHAMBECK, 2017).

As disciplinas e os conteúdos trabalhados na educação especial não deveriam diferir das disciplinas e componentes curriculares da escola regular básica, onde o ensino das Artes, em suas especificidades - cênicas, dança, música e visuais - é também conteúdo curricular obrigatório, conforme normatização da LDBEN 9394/96, atualizada pela Lei nº 13278/2016. Esta lei altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e fixa as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino da arte (BRASIL, 2016). Segundo o texto legal, sexto parágrafo: “[...] As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Abordar as linguagens artísticas na Educação Especial é, portanto, uma necessidade do atendimento educacional especial.

Por conseguinte, cabe aos professores de música pensar uma Educação Musical que atenda o ensino especial- tarefa imprescindível para a formação dos alunos com deficiência ou superdotados. Esse campo de pesquisa requer a realização de estudos específicos, cujos resultados devem ser amplamente mais difundidos, viabilizando um melhor entendimento dessa subárea da educação musical. Segundo Cil (2017), “o debate sobre o tema deve estar cada vez

mais presente dentro do meio acadêmico assim como a conscientização da importância de ampliar o número de pesquisas sobre o tema, devido à demanda atual da sociedade” (CIL, 2017, p.59).

Sendo assim, as práticas pedagógico-musicais para atender pessoas com deficiências devem estar inseridas na EME. Para que isso seja possível, é necessário pensar em diversas maneiras de atender esse público da melhor forma possível. A grande questão agora é, qual seriam os melhores caminhos didáticos a serem percorridos no processo de ensino-aprendizagem musical? Segundo Louro (2013), o atendimento pedagógico de pessoas com deficiência, na área da educação musical, deve buscar uma visão ampla do fazer musical, e não apenas práticas de instrumentos, saber promover adaptações pedagógicas para atender os alunos e ter sempre em mente para quem e para quem servem as atividades musicais. Em suma, as práticas musicais e pedagógicas devem ir ao encontro das potencialidades dos alunos com deficiência e não ao contrário.

Entretanto, a formação acadêmica oferecida nos cursos de Licenciatura em Música, na maioria das vezes, ainda não oferece disciplinas na área de inclusão e da educação especial. Devido a isso, quando o licenciado entra em sala de aula para ministrar aulas a pessoas com deficiência, experimenta uma enorme dificuldade. O que deve ser feito e como é um dos dilemas desse docente, visto que a produção de material nessa área é ainda incipiente.

Pude vivenciar tal situação em minha própria experiência na APAE-DF. Minha experiência com o ensino de música para pessoas com deficiência teve início no primeiro semestre de 2013, na APAE-DF, instituição de ensino especial conveniada da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). A APAE-DF lida com as deficiências intelectual e múltipla. Meu conhecimento na área de deficiências era nulo, mas percebi, na prática, que a melhor maneira de trabalhar com os alunos era por meio do próprio fazer musical, ou seja, eu não deveria limitar-me às deficiências dos estudantes, e sim concentrar-me nas respostas musicais que eles eram capazes de oferecer.

Inicialmente, usei de toda minha experiência profissional, musical e docente, para obter respostas musicais eficientes dos meus alunos. Pude então constatar que, na maioria das vezes, as minhas ações pedagógico-musicais não despertavam o interesse musical dos envolvidos nas atividades musicais desenvolvidas. Devido a isso, foi necessário entender melhor a finalidade da educação musical no âmbito da APAE-DF e suas características. Por isso, busquei entender o funcionamento de cada Unidade APAE, de modo a buscar uma educação musical contextualizada no seu tempo e espaço para as minhas aulas.

Existem quatro unidades da APAE no DF, cada uma com características distintas. A APAE da Ceilândia possui foco nas oficinas de panificação, a de Sobradinho nas hortas e na reutilização de seus materiais, a do Guará foca no atendimento para idosos com deficiência que não possuem base familiar sólida. Na sede da APAE na Asa Norte, onde estou ministrando aulas de música para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, há diversos setores de atividades que visam a entrada e a capacitação dos alunos no mercado de trabalho. Essa capacitação é realizada por meio de diversas oficinas cujo intuito é observar e mensurar as aptidões individuais dos aprendizes (nome dado aos alunos da APAE-DF).

O setor no qual fui destinado a trabalhar chama-se Centro-dia e possui características diferentes dos demais, pois não visa o mercado de trabalho e, sim, a qualidade de vida. A razão dessa diferenciação está na idade avançada dos aprendizes, já sem predisposição para o trabalho. Assim, as atividades visam proporcionar uma melhor qualidade de vida como: pintura, artesanato, teatro, dança, educação física e música.

Nesse contexto, pude perceber que a melhor forma de ensinar música seria usando suas “potencialidades”, ou seja, explorando e entendendo a forma com que suas respostas musicais eram obtidas e dadas. O objetivo das aulas mudou de foco a partir dessa constatação: o alvo não era mais o interesse do professor, mas as potencialidades musicais dos alunos. Para isso, foi importante perceber quais atividades musicais foram mais adequadas em sala de aula e de que forma eu deveria utilizá-los em minhas próximas práticas de ensino e aprendizagem musical.

Na minha experiência docente inicial, pude perceber que havia uma discrepância muito grande entre os alunos e que as turmas não possuíam homogeneidade, ou seja, os horários estipulados para os alunos não eram organizados a partir de suas faixas etárias, diagnósticos interventivos psiquiátricos ou de suas próprias deficiências. Em virtude disso, tive a necessidade de buscar uma atividade musical que fosse capaz de desenvolver suas musicalidades de forma natural e espontânea.

A prática de conjunto foi a estratégia pedagógico-musical que considerei ser melhor para desenvolver nessa situação. Outra razão para essa escolha, foi o fato de que a APAE promove e participa de inúmeros eventos musicais. Logo, assim que cheguei na instituição, precisamente no mesmo mês, solicitaram que eu realizasse uma apresentação musical com os alunos no dia da Festa da Família. Naquele momento, pude inferir a prática musical com os alunos era uma verdadeira necessidade. No dia da apresentação musical, aproximadamente uns dois meses após meu início como professor de música, perguntaram qual o nome da banda. Esta pergunta foi grande surpresa, pois, na verdade, não pensei que estava realizando uma

performance com banda, mas uma pequena demonstração musical com os meus alunos. Porém, na mesma hora surgiu em mente o nome *Apaband*. Para todos os presentes naquela festa, a banda *Apaband* havia tocado (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kq_MBJylfjY).

Sem dúvida, esse foi um grande divisor de águas em minhas escolhas didáticas presentes e futuras. Desde então, a prática de conjunto sempre esteve presente em minhas práticas docentes de música.

A iniciação musical por meio de organização de práticas de conjunto com os alunos em sala de aula me levou a decidir que cada horário e cada turma deveria ter um repertório musical próprio e característico de acordo com as potencialidades dos alunos de cada uma das 12 turmas. Assim, a turma que fosse capaz de executar com precisão o ritmo de baião e xote, por exemplo, ficaria responsável por tocar Forró, e, por conseguinte, iria apresentar-se nas festas juninas e julinas da APAE-DF, além de outros eventos em que fosse solicitada. Cada turma foi estimulada a escolher um nome, pois assim, seria possível criar uma identidade de grupo e os alunos se sentiriam parte integrante do “fazer musical”. Segundo o educador musical inglês Keith Swanwick (2003), ser o ator principal das aulas de música faz com que os alunos aprendam e se motivem mais. Portanto, introduzir práticas de conjunto que trabalhassem um fazer musical coletivo tornaria possível despertar um sentimento de expressão pessoal em cada aluno envolvido nesse processo. Desse modo, eles seriam capazes de desenvolver suas potencialidades e de criarem suas identidades por meio dos nomes de banda que eles sugerissem.

Graças a esse trabalho, a autoestima de cada aprendiz envolvido foi fomentada e todos os participantes se sentem presentes e donos do trabalho musical que é realizado. Além disso, graças ao trabalho realizado, foram feitas inúmeras apresentações musicais dentro e fora da APAE. O trabalho pedagógico-musical realizado e desenvolvido se assemelha muito às práticas de aprendizagem informal de músicos populares. Para dar vida a essa aprendizagem, diversas atividades didáticas são feitas nas aulas como, por exemplo: é necessário ter sempre algo novo, pode ser repertório, arranjos, interpretações, apresentações ou novas técnicas musicais referentes aos instrumentos em que os alunos trabalham.

Dentre as 12 turmas participantes, uma banda vem ganhando destaque dentro e fora da APAE, a banda “Baião de 2” (Anexo I). Ela já se apresentou, com sucesso, em diversas escolas da SEEDF, em Saraus e em eventos particulares, tendo gravado um CD e um DVD, além de participar de reportagens em jornais e na televisão. Esse trabalho, “além-muros”, visa levar a

inclusão de pessoas com deficiência intelectual e múltipla na sociedade, ao mostrar a bandeira da diversidade de uma forma horizontal e sem preconceitos. Com certeza, o sucesso da banda serve de estímulo para os demais colegas e cria uma cultura musical dentro do Centro Dia, uma vez que, a maioria dos alunos tem interesse em participar das aulas de música e sonha em participar da banda Baião de 2.

As atividades musicais feitas com a Banda Baião de 2 são realizadas dentro de um fazer musical coletivo, que busca a participação de todos os alunos. Devido às características de cada aprendiz, ou seja, suas deficiências, os objetivos pretendidos em cada aula surgem na medida em que as potencialidades dos aprendizes vão aparecendo. Por meio das observações de suas respostas musicais, os estilos e gêneros musicais são executados e desenvolvidos, visto que por meio deles, uma série de músicas podem ser tocadas e fazer parte do repertório da banda, sempre levando em consideração a qualidade e cuidado profissional da performance, precisão rítmica, harmônica e melódica. Ao trabalhar a prática musical dos alunos de forma coletiva diversos estímulos são acessados intrinsecamente. Segundo Ferreira (2012), a música quando ouvida e praticada em conjunto é capaz de levar uma pessoa a relacionar-se com as outras de forma espontânea. Ademais, essa prática pedagógico-musical trabalha de forma integrada a concentração, a expressão, a comunicação, a cognição e a coordenação motora fina e grossa das pessoas com deficiência. Ao pensarmos que ganhos como esses são de extrema relevância para qualquer nível dentro da Educação Básica ou Superior, o que então dizer de tais ganhos dentro da Educação Especial? Sobretudo, quando essa prática visa levar a inclusão musical de pessoas com deficiência, por isso, a qualidade musical é de extrema relevância.

A minha experiência profissional docente com a Banda Baião de 2 tem demonstrado a relevância da prática musical e da performance para esse público. Contudo, o trabalho pedagógico-musical desenvolvido para uma performance qualitativa e profissional fica restrito à minha experiência docente. O desejo de compartilhar essa prática motivou esta pesquisa que questiona: como se desenvolve a prática de conjunto para a performance no contexto da Banda Baião de 2? Quais são as estratégias de preparação do repertório da banda? Quais são as etapas dessa preparação? De que forma essas estratégias estimulam o desenvolvimento musical dos participantes? Como elas se configuram práticas de ensino e aprendizagem musical?

Diante de tais questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é descrever e discutir como se desenvolve a prática de conjunto para a performance musical e profissional no contexto da Banda Baião de 2 com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF. Os objetivos específicos são:

1. Descrever estratégias de preparação do repertório da banda Baião de 2 em dois arranjos: *Baião de 2e Não me Meta em Confusão*;
2. Sistematizar as etapas dessa preparação;
3. Identificar de que forma essas estratégias estimulam o desenvolvimento musical dos participantes;
4. Entender como elas se configuram práticas de ensino e aprendizagem musical

Este trabalho representa um passo na direção de se conhecer a forma e a frequência com que a educação musical pode ser trabalhada para pessoas com deficiência no DF. Assim, será possível mapear a área de atuação dos docentes em música e ampliar suas práticas na Educação Especial. Além disso, será possível sistematizar metodologias pedagógico-musicais dentro na Educação Musical Especial e, também, observar como elas influenciam pessoas com deficiência intelectual e múltipla rumo a um processo de ensino e aprendizagem musical.

Este texto se divide em 6 seções. A estrutura apresentada ocorre da seguinte maneira: na seção introdutória são apresentados o tema, seu contexto educacional, o objetivo geral e os objetivos específicos. Na segunda seção, a Educação Musical Especial como prática educativa do ensino especial é abordada, apresentando antecedentes históricos e legislação da Educação Especial. Assim como: conceitos, princípios e contribuições literárias da Educação Musical Especial. A história da primeira APAE no Brasil e no DF também são contadas nessa seção.

A seção 3 apresenta os conceitos de prática de conjunto, música popular e práticas de aprendizagem informal como recursos pedagógicos na Educação Musical. Para fundamentar tais assuntos, o referencial teórico encontra se presente no trabalho.

A seção 4 apresenta ao leitor a metodologia utilizada na pesquisa. Trata-se de uma pesquisa pedagógica, visto que o campo empírico foi a própria sala de aula do professor-pesquisador. Os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram: diário de campo (entrevistas, rodas de conversa e vídeos), revisão de literatura, depoimentos e documentos cedidos pela própria APAE-DF.

A seção 5 aborda O Ensaio do Repertório como Ensino e Aprendizagem Musical. Junto com ele, a inserção da música na APAE-DF é contada. E também, o processo de criação e arranjo de duas músicas: Baião de Dois e Não me Meta em Confusão. No final da seção, a discussão dos dados é apresentada. Na sexta e última seção, a conclusão é feita, e com ela, algumas propostas de pesquisa são apresentadas.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO ESPECIAL

Nesta seção, apresento temáticas que compõem a Educação Musical Especial como prática educativa no ensino especial. Para isso, abordo antecedentes históricos, legislação, conceito, princípios e contribuições da literatura que ajudam a contextualizar a Educação Especial Musical como prática educativa no Ensino Especial, em que a história da no Brasil e no DF tem papel relevante.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL - ANTECEDENTES HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO

A pessoa com deficiência é o centro e parte imprescindível do processo educativo na Educação Especial: ela é o sujeito desse processo e precisa ser tratada como tal. No entanto, a sociedade levou séculos para reconhecer a sua dignidade e os seus direitos. Historicamente, as pessoas com deficiência foram caracterizadas e rotuladas como: anormais, retardadas, idiotas, atrasados e excepcionais. Essas denominações e identificações estão associadas ao fato de seus comportamentos serem diferenciados das demais pessoas. As mudanças de olhar para a pessoa com deficiência implicaram, também, em uma discussão sobre a nomenclatura para as identificar. O termo atual mais utilizado, pessoa com deficiência, carrega sentidos que revelam o processo de conquistas sociais e educacionais, historicamente, adquiridos por parte dessa população que já passou por maus tratos e preconceitos. Jannuzzi (2004), ao discutir algumas concepções que orientaram e orientam a educação da pessoa com deficiência, destaca que a situação histórica pode explicar a carência de metodologias assertivas para a Educação Especial (EE), ou seja, revisitar o passado ajuda a entender o presente. No entanto, a autora alerta para o fato de que, a história não apresenta uma realidade estanque, as situações, concepções e crenças sobre a pessoa com deficiência foram sendo elaboradas ao longo do tempo, de acordo com o desenvolvimento da ciência e das transformações de crenças, concepções e ideologias. Esse processo, muitas vezes sutil, ainda apresenta preconceitos e desconhecimentos que precisam ser desconstruídos e transformados.

Apesar da presença física em nossa sociedade, pessoas com deficiência, sejam elas de quaisquer tipos, nunca foram novidade, elas são uma realidade em qualquer parte do mundo e em qualquer período de nossa história. Mas nem por isso, eles têm sido considerados como parte integrante de uma sociedade, como sujeitos social, e vivem, na maioria das vezes, à margem dela, e sem desempenhar um papel social relevante ou uma profissão. Por conseguinte, o direito à educação de qualidade e à formação torna-se uma ferramenta imprescindível para a

melhoria de suas vidas. Pois, muitas vezes, o que difere na relação da sociedade com esse público é o tratamento ou o olhar que lhes é direcionado. Por consequência, a educação precisou e ainda precisa rever, constantemente, seus parâmetros e formatos para acompanhar as mudanças.

Assim, a área da Educação Especial para pessoas com deficiência, também chamada de Ensino Especial, passou por várias fases ou estágios, acompanhando o desenvolvimento científico, crenças e ideologias. Delimitar fases ou estágios exige categorizar e classificar padrões e comportamentos sociais, procedimento necessário, mas também limitador e reducionista, uma vez que tanto a educação quanto a pessoa com deficiência apresentam uma dimensão plural e complexa. Sendo assim, nesta seção, com base no rastreamento histórico realizado por Miranda (2004) apresento fatos históricos que influenciaram a educação de pessoas com deficiência e que possibilitam entender a situação presente.

Miranda (2004) fundamentada em Kirk e Gallagher, Mendes e Sasaki, por exemplo, apresenta quatro estágios da Educação Especial que se relacionam com períodos históricos: 1) Era pré-cristã e Cristã; 2) Século XVIII e meados do século XIX; 3) Final do século XIX e meados do século XX e 4) Final do século XX (década 70) até atualidade. O primeiro estágio, era pré-cristã e cristã, é caracterizada com duas etapas: uma fase marcada pela negligência, ou seja, as pessoas com deficiência eram perseguidas, abandonadas e, muitas vezes, eliminadas devido às suas condições físicas e psíquicas. A sociedade os considerava como “anormais”. Uma outra fase, na era cristã, em que o tratamento variava e ocorria de acordo com as comunidades em que as pessoas com deficiência estavam inseridas e, muitas vezes, eles recebiam tratamento assistencialista (caridade) ou castigos e punições. Durante esse primeiro estágio se destaca a falta de interesse em incluir ou educar as pessoas com deficiência: elas viveram excluídas e, muitas vezes, abandonadas à sua própria sorte (MIRANDA, 2004). Destacam-se, portanto, o desconhecimento científico, o preconceito, o abandono e a visão caritativa ou punitiva.

O segundo estágio, século XVIII à meados do século XIX, é caracterizado pela fase da institucionalização. Nessa etapa são criadas instituições residenciais; as pessoas eram excluídas do convívio social e deveriam viver segregadas em estabelecimentos destinados para elas. A partir do fim do século XIX até meados do século XX, terceiro estágio, o a pessoa com deficiência passa a ser considerada “educável”. Assim, são criadas escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Pela primeira vez, a sociedade voltou-se para conhecer, estudar e pesquisar esses sujeitos, seus

anseios, desejos e necessidades. Porém, a institucionalização ainda não atendia de forma plena a integração desses indivíduos, visto que, em muitos casos, as instituições que os acolhiam não o faziam de maneira digna. Nessa fase, predominava a internação em hospícios, manicômios e presídios fizeram parte dessa institucionalização.

A grande mudança para a Educação Especial ocorreu no quarto estágio, quando ocorrem os primeiros e importantes passos rumo à cidadania e à qualidade de vida. A integração na sociedade começou a ser idealizada para o que temos hoje como Educação Especial Moderna, ou seja, a inclusão desses sujeitos na sociedade e na escola passa a ser reivindicada como de fato e de direito. Segundo Miranda (2004, p.2),

No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

A trajetória histórica demonstra que a Educação Especial venceu e ainda luta para vencer diversas barreiras, como o preconceito e o acolhimento, visto que, a qualidade do atendimento à pessoa com deficiência precisa ser constantemente pensada, proposta e efetivada. Nesse sentido, alguns marcos históricos responsáveis pela melhoria do ensino especial precisam ser destacados.

O Relatório Warnock, de 1978, é um dos marcos históricos importantes para o processo de inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência, uma vez que propõe substituir o paradigma médico pelo educativo, fator que ajudou a contribuir de forma plena e com sucesso na integração da pessoa com deficiência em escolas regulares (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007). A razão dessa mudança se deu por meio de diretrizes e orientações educativas que foram elaboradas e implementadas na educação, o que mudou drasticamente a maneira como as interações didáticas ocorriam e, até hoje, esses parâmetros orientam as escolas, sejam regulares, sejam especiais, sejam inclusivas. Conforme Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007), as mudanças pedagógicas tiveram que observar diferentes critérios, objetivos e métodos como relatam os autores:

[...] identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais, de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetônicas, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 179).

Outro marco histórico fundamental é a Declaração de Salamanca de 1994. Devido a ela, mudanças radicais e significativas foram feitas que influenciaram leis e parte de legislações no mundo todo. A mudança mais significativa proposta pelo documento diz respeito ao fato de que as próprias escolas e os seus sistemas educacionais deveriam ser planejados e implementar programas educativos para atender quaisquer tipos de deficiência, levando em consideração a enorme diversidade desses indivíduos. Assim, a escola se modifica para atender a pessoa com deficiência, suas especificidades e necessidades: não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola. Sem dúvida, o tratado assinado é base para a Educação Inclusiva. A razão disso se deve ao princípio básico de incluir as pessoas com deficiência no cotidiano e no convívio das pessoas ditas “normais”, ou seja, aqueles que se encaixam nos mais variados padrões e modelos das sociedades em que estão inseridos. Por meio desses princípios e diretrizes, os direitos e as potencialidades das pessoas com deficiência puderam ser vistos e respeitados de uma forma mais digna, algo que no passado não era possível.

Visto que a história da Educação Especial e Inclusiva perpassa pela história da humanidade, e considerando as mudanças que as pessoas ditas diferentes sofreram nesse processo, fica mais fácil entender e situar de que forma essas mudanças ocorreram no Brasil: se elas seguiram um padrão cronológico mundial ou, também, de que forma elas atenderam ou negaram os direitos das pessoas com deficiência.

A Educação Especial no Brasil, ao contrário da EE observada no exterior, não teve suas fases bem definidas, já que os estágios cronológicos não se definiram claramente, principalmente, pelo fato de não haver registros e relatos claros sobre a vida dessa população. Na Europa e América do Norte, a primeira fase marcada pela negligência, abandono, perseguição, castigos, mas também assistencialismo e caridade, estendeu-se até o século XVII. No Brasil, segundo Miranda (2008), tal tratamento foi estendido até o início da década de 1950. A falta ou escassez de atendimento educacional especializado para a população com deficiência intelectual, segundo Mendes (1995), foi observada pela maior e restrita atenção aos meios acadêmicos com a produção teórica e não com a prática educacional em si. Segundo Mazzotta (1996), a preocupação com a educação das pessoas com deficiência no Brasil iniciou-se no século XIX, graças à influência das experiências ocorridas na Europa e EUA. Todavia, apenas no final da década de cinquenta do século XX houve a inclusão da educação para pessoas com deficiência na política educacional brasileira.

Porém, alguns marcos históricos se destacaram como, por exemplo, a criação de duas instituições educacionais que marcaram a história da Educação Especial no Brasil no período

Imperial: o *Instituto dos Meninos Cegos* em 1854, atualmente conhecido como *Instituto Benjamin Constant* e do *Instituto dos Surdos-Mudos* em 1857, atualmente *Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES*. Essas duas instituições estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Mazzotta (1996) destaca a importância desse momento; em suas palavras:

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos (MAZZOTTA, 1996, p.29).

Apesar do número de instituições educacionais especializadas no atendimento para pessoas com deficiência não ser suficiente e satisfatório para essa população, essas duas escolas foram responsáveis pelo início da mudança para uma nova filosofia para o tratamento dessas pessoas. Ou seja, por meio dessas instituições e das mudanças realizadas, foi possível observar que todas as pessoas, independentemente de suas limitações e condições físicas, são capazes de aprender. Por conseguinte, as questões pedagógicas deveriam ser vistas e desenvolvidas para eles.

No entanto, na década de 1950 ocorreu a grande mudança no panorama das instituições educacionais voltadas para a Educação Especial no Brasil, uma vez que o número dessas escolas aumentou de forma considerável, sendo que, a maioria delas eram escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos, ou seja, filantrópicas (MIRANDA, 2008). O crescimento desse atendimento educacional especializado foi responsável por criar e desenvolver diversas metodologias e conceitos novos junto a uma educação mais assertiva para as pessoas com deficiência. Nesse mesmo período, houve também o crescimento significativo da APAE e da Pestalozzi, duas das maiores instituições de ensino especial voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla (JANUZZI; CAIADO, 2013).

Para se ter uma ideia desse crescimento em números, Mendes (1995) afirma que a Pestalozzi no Brasil, criada em 1945, contava com 16 instituições espalhadas por todo o Brasil no ano de 1967. Enquanto isso, a APAE, fundada em 1954, também já contava com o mesmo número de instituições no ano de 1962. Nesse mesmo período, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, no ano de 1963, realizou sua primeira conferência.

Ao apresentar os antecedentes históricos do ensino especial, não é possível explicitar de forma clara e precisa todas as concepções e ações que envolveram as transformações de tratamento nesse segmento educacional. Contudo, pela abordagem histórica é possível entender

o processo cronológico e pedagógico que a EE realizou para alcançar seu estágio atual e sua pedagogia moderna. A inclusão de pessoa com deficiência na rede regular de ensino tem sido uma das diretrizes principais do ensino especial, em que se inclui a Educação Inclusiva. Contudo, é importante ressaltar que a Educação Inclusiva não exclui a educação especial especializada: quando um aluno com deficiência não consegue acompanhar o ensino dentro da sala de aula regular, devido ao seu grau de comprometimento, ele pode e deve receber atendimento educacional especializado em escolas, classes ou turmas diferenciadas.

A sociedade ainda está em processo de aceitação e desenvolvimento da concepção atual de Educação Especial Inclusiva. Se considerarmos a data da Declaração de Salamanca, 1994, são quase 30 (trinta) anos de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de forma igualitária, o que é história recente. Ao comparar esse tempo como tempo de consolidação de outras formas de conhecimento, tanto da ciência quanto da educação, é ainda necessário mais tempo para se consolidar a excelência nessa modalidade de ensino no Brasil e no Mundo. A incorporação do processo inclusivo na legislação brasileira é um aspecto importante que favorece essa transformação.

A educação da pessoa com deficiência na legislação brasileira foi incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN tanto na primeira, Lei 4024/61, quanto na segunda Lei 9394/96. Essa legislação estabelece as diretrizes e bases da educação e disciplina a educação escolar, que se desenvolve por meio do ensino em instituições próprias abordando aspectos como: etapas educacionais, currículo, carga horária, disciplinas, formação pedagógica dos professores, gestão educacional, valores, fundamentos e princípios básicos da educação, profissionais da educação, deveres e direitos dos professores e modalidades da educação.

A primeira LDB, Lei nº 4.024/61, prevista na Constituição de 1934, demorou quase 30 anos para ser promulgada. Esse interregno foi responsável por um atraso na legislação educacional referente aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, uma vez que não havia uma lei educacional específica que atribuísse ao Estado à incumbência da escolarização dessas pessoas. Contudo, cabe aqui um parêntesis: segundo Marquezan (2008, p. 469), a pessoa com deficiência é “nomeada” na constituição de 1946; nas constituições anteriores (1824, 1891, 1934 e 1937), ela é pressuposta, mas não nomeada no texto legislativo. Assim, a Constituição de 1934, em seu artigo 172, instrui:

Sd1: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946.

Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos **alunos necessitados condições de eficiência escolar.** (apud MARQUEZAN, 2008, p, 469; destacado por mim)

Devido à falta de regulamentação legal, as grandes instituições educacionais responsáveis por este público foram, geralmente, as não governamentais, as filantrópicas e as religiosas. Corrêa (2004) destaca a LDB 4024/61 como a primeira a tratar legalmente o atendimento educacional à pessoa com deficiência:

Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a educação especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, “regularizando as funções” entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais (CORRÊA, 2004, p. 4).

Ao se analisar a Lei 4024/61, é possível perceber que o Estado, pela primeira vez recomenda que o serviço educacional a ser oferecido às pessoas com deficiências seja efetivado na rede regular de ensino (BRASIL, 1961, Art.88). Porém, a lei ainda não regula de que forma o faria, todavia, salienta a parceria com instituições especiais assistenciais já existentes (BRASIL, 1961, Art. 89). Na LDB 4014/61, a Educação Especial aparece no “*Título X - Da educação de excepcionais*” com dois artigos da seguinte forma (BRASIL, 1961):

Art.º 88: A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”

Art.º 89: Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Ao admitir que os serviços deverão ser oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistencialistas, a legislação não regulamenta de forma clara e coesa os rumos pedagógicos a serem tomados, mas o Estado normatiza sua participação por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Marquezan (2008) entende que nessa lei, a expressão “educação de excepcionais” assume um sentido de reconhecimento moral, social e humano para com a integração e educação da pessoa com deficiência.

Em 1971, a promulgação da lei de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, Lei 5.692/1971, revogou os dispositivos relativos ao ensino primário e médio em vigor na LDB 4024/61) alterando a estrutura do ensino em vigor (SAVIANI, 2000, p. 31). A reforma educacional da Lei 5692/71, segundo Saviani (2000), representou uma ruptura com os objetivos propostos pela LDB 4024/61. A reforma adota princípios tecnicistas em detrimento aos valores liberais defendidos pela LDB 4024/61. Nesse contexto, a Lei 5692/71, no que se refere a educação especial, parece retroceder em relação ao tratamento destinado à pessoa com deficiência. O texto legal da Lei 5692/71 retoma a nomenclatura “deficiência” no lugar de “excepcional”, desta vez com a diferenciação entre deficiência física e mental, e recomenda

tratamento especial para esse público, juntamente com os indivíduos em atraso e superdotados. O texto legal informa: “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, Art. 9). Segundo Mantoan (2001), a partir de 1972, o Conselho Nacional de Educação - CNE, em parecer específico de 10/08/1072, entendeu a “educação de excepcionais” como educação escolar. Contudo, portarias ministeriais posteriores mantiveram a ambiguidade no atendimento a esse público: uma dificuldade de distinção entre o modelo terapêutico/educacional e o modelo educacional/escolar da Educação Especial. Esse impasse gera um retrocesso educação inclusiva e na definição e reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência

A atual LDB, Lei 9394/96, trouxe para a Educação Especial novo paradigma com normatizações, regelações e orientações para a educação especial da pessoa com deficiência em território nacional. A legislação atual inclui um capítulo específico, o *Capítulo V - Da Educação Especial*, composto de três artigos, com três parágrafos e cinco incisos.

Várias mudanças puderam ser observadas nesta lei. Destaque para o termo “excepcional” que foi substituído por “pessoa com deficiência”. O novo texto traz uma melhor definição de “pessoa com deficiência”, algo que não era antes muito claro, especificando a educação escolar como o local em que a Educação Especial deveria ser oferecida. Contudo, o termo “preferencialmente” mantém uma subjetividade interpretativa desse atendimento (MANTOAN, 2001, [13]). O texto legal define: “Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, Art. 58.).

A partir desse breve histórico, é possível inferir que oferta do ensino especial progrediu consideravelmente no país com as últimas diretrizes da LDB 9394/96. Segundo a lei, escola possui o dever de educar os alunos com deficiência, sobretudo na rede pública de ensino. A não matrícula desse estudante acarreta ato ilegal e passível de multa. No contexto da Educação Musical Especial não é diferente. A pessoa com deficiência tem também o direito de aprender música e exercer sua musicalidade tanto no contexto da educação escolar quanto fora dele. No tópico seguinte, apresentamos literatura que vem discutindo e pensando a Educação Musical Especial, seu conceito, seu objeto de estudo, seu público e práticas pedagógico-musicais

2.2 O NASCIMENTO DA PRIMEIRA APAE NO BRASIL

A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu com o objetivo de ofertar, entre outros, uma educação que fosse pensada e voltada para pessoas com deficiência. O processo de ensino-aprendizagem adotado por ela deveria formular e definir quais os mecanismos a serem implementados. Uma das razões do protagonismo da APAE explica-se pela falta de políticas públicas voltadas especificamente para essa parcela da população. Tal lacuna deixada pelo Estado é destacada por Ricardo (2018, p. 41) no trecho abaixo:

[...] A Associação de Pais e Amigos do Excepcional nasceu a partir das necessidades de atendimento especializado e da inclusão das pessoas com deficiência na comunidade, diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas nesse sentido. A função da APAE seria perpassar o conceito da inclusão, promovendo o desenvolvimento da integração social e a conquista da autonomia da pessoa com deficiência, tais como, o direito à cidadania, o direito à educação, o direito ao treinamento profissional, o direito à arte, ao esporte, à saúde, ao lazer, ao acesso às tecnologias e à comunicação alternativa.

O desenvolvimento da Educação Especial deve muito ao empreendedorismo da APAE e sua trajetória de ações voltadas para esse público, servindo até mesmo de modelo para políticas públicas implementadas posteriormente. Um dos marcos históricos para a valorização da Educação Especial ocorreu em 1930, quando o governo, apesar de não promover essa modalidade educacional, contribuiu e financiou parcialmente entidades filantrópicas que atendiam esse público. Por exemplo, em São Paulo, houve auxílio financeiro para o Instituto Padre Chico (para cegos) e a publicação do seu livro ocorreu em 1946 pelas mãos de Dorina Nowil e Adelaide Reis Magalhães, em 1954 ambos os acontecimentos foram decretados como utilidade pública (JANUZZI, 2004).

Além do fato do governo começar a destinar pequenos subsídios para as entidades filantrópicas, a necessidade de uma melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência era considerada como uma demanda cada vez maior e recorrente na sociedade, o que acabou fortalecendo a importância das entidades filantrópicas. O texto de Jannuzzi (2004) explica como ocorreu tal movimento:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a

partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

Aos poucos, diversas entidades começaram a pensar com mais afinco a respeito da questão da pessoa com deficiência. A sociedade civil e o próprio governo também participaram desse movimento. Essa união, mais tarde, daria nome e base epistemológica para o que conhecemos por Educação Especial atualmente, sendo que um dos pressupostos mais importantes dessa integração se fundamenta na educação propriamente dita das pessoas com deficiência. Diversos aspectos envolvem a educação de uma pessoa e não somente os objetivos tradicionais da educação como a alfabetização, o letramento, a diplomação e a graduação entre outros. A socialização é um desses aspectos porque meio dela, é possível conduzir uma pessoa a viver com mais qualidade na sociedade, já que ela viabiliza a integração do indivíduo com o seu meio.

Sem dúvida, as ideias de assistencialismo e educação foram essenciais para que a construção da APAE fosse pensada, tornando a necessidade de sua existência uma demanda cada vez mais presente. Isso fez com que gradativamente as didáticas empregadas na educação de pessoas com deficiência fossem analisadas, de maneira a aumentar a sua participação na sociedade, diminuindo o preconceito e a marginalização que tradicionalmente são vítimas. A educação possui, dentre outras finalidades, o objetivo de dar ao indivíduo as ferramentas que ele precisa para se posicionar no mundo, e descobrir o seu papel e o seu potencial. Segundo Rogalski (2010, p. 12), “[...] o processo de ensino/aprendizagem requer o entendimento de que ensinar e aprender não significa acumular informações memorizadas, mas sim fazer o aluno buscar novas alternativas”.

A busca por novas alternativas no cuidado para as pessoas com deficiência, seja nos campos da assistência social, da saúde, do político e da educação foi responsável pela criação da primeira APAE no Brasil, uma vez que tais medidas seriam prioridades para ela, e todas deveriam estar de acordo com a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

O quadro encontrado naquela época era de tensão, no que diz respeito ao modo de vida das pessoas com deficiência, uma vez que o direito de ir e vir, usufruir de espaços e logradouros públicos, possuir voz ativa na sociedade e poder ingressar no mercado de trabalho, por exemplo, não faziam parte do cotidiano dessas pessoas, o que gerava sentimentos de exclusão e sofrimento extremo. Para que a vida das pessoas com deficiência fosse alterada, foi imprescindível pensar em promover o bem-estar delas. Segundo a definição de Houaiss (2001,

p. 430): “bem-estar é o estado de satisfação plena das exigências do corpo e do espírito; sensação de segurança, conforto, tranquilidade, condição material capaz de ensejar uma existência agradável, prosperidade”; ou seja, vida feliz nos parâmetros vigentes.

Além de promover o bem-estar, outro aspecto teria que ser observado com bastante atenção, pois, sem ele, não haveria bem-estar. O convívio de forma plena, em uma sociedade, com seus pares o que é intrínseco à própria condição humano. Como se sabe, o homem é uma criatura social, o que significa que ele precisa estar em contato com outros homens para se enxergar como homem também. Essa condição humana é chamada de ajustamento social. A sua definição segundo as palavras de Maia (2002, p. 15) é a seguinte:

[...] Processo através do qual as relações sociais se harmonizam para um bom ambiente social. Este acontece porque os indivíduos, ao aceitarem as normas sociais, agem em conformidade e deste modo, integram-se à sociedade. Essa conformidade contribui, então, para a manutenção da ordem social.

Nasce assim, com base nesses dois pressupostos, convívio social e bem-estar, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que se tornou um dos marcos históricos mais importantes para as pessoas com deficiência no Brasil. Por meio da instituição, o protagonismo de suas vidas teria maior relevância, fato impensável até o presente momento na sociedade brasileira. Esse nascimento foi descrito da seguinte forma:

[...] No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dentre seus fundadores, conforme artigo publicado na revista Mensagem da APAE, ano 6, n. 16, estavam os seguintes nomes: Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juraci Lameira e Alda Neves da Rocha Maia. Juntamente com outros pais interessados, este grupo teve o apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC) organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. Uma vez criada, a APAE do Rio de Janeiro teve como seu primeiro presidente o Almirante Henry Broadbent Hoyer. Com o apoio do governo Federal, através do Presidente Castelo Branco, foi adquirido um prédio, com boa área de terreno, à Rua Bom Pastor, onde se encontra a sede da APAE (MAZZOTTA, 1995, p. 49).

Num curto espaço de tempo, entre o ano de 1954 e 1974, o número das APAEs no Brasil cresceu consideravelmente, chegando a 198 unidades em 16 estados (JANUZZI; CAIADO, 2013). Esse aumento quantitativo ocorre entre outros fatores, devido à gestão, organização e administração da instituição. Todas as APAEs tinham em comum uma série de diretrizes institucionais, tais como: organização institucional, a relação da APAE com a educação, com o governo, com a sociedade e com o mundo do trabalho. A linearidade em suas ações foi essencial para que a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais se firmasse tal como é reconhecida nos dias de hoje.

Assim nascia, com o crescimento das APAEs no Brasil, o que viria a ser chamado de Movimento Apaeano. A força desse movimento é a própria consolidação de sua luta em favor e benefícios da pessoa com deficiência. Para que essa união fosse possível, foi necessário criar uma organização própria por meio de um mecanismo que as interligasse em uma rede de comunicação única. No ano de 1962, foi criada a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs): [...] “a primeira Reunião Nacional teve a participação de dirigentes de doze APAEs, das dezesseis existentes, foi realizada São Paulo, em 10 de novembro de 1962” (JANUZZI; CAIADO, 2013). Entretanto, a criação de seu primeiro estatuto levaria 10 anos para ficar pronto. Segundo o próprio estatuto, “[...] a Federação Nacional das APAEs é uma associação civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros, com duração indeterminada” (Art. 2º).

Uma das medidas mais importantes para melhor entendermos a sua contribuição e missão em âmbito nacional encontra-se no Art. 3º desse estatuto:

[...] assegurar medidas que visem ao ajustamento e bem-estar dos excepcionais, coordenar as diferentes APAEs do país e demais instituições congêneres filiadas, ser a porta-voz da área na interlocução com os órgãos públicos, produzir conhecimento, realizar estudos e pesquisas, divulgar informações e publicações, documentação legal dos diversos níveis públicos, formação de pessoal técnico especializado.

Sob a supervisão da Federação Nacional, o número de APAEs cresceu e, não para de crescer até os dias de hoje. Segundo os dados da FENAPAEs (2017), atualmente são 2.163 APAEs filiadas à Federação e o número de estados por ela coordenados chega a 23 Unidades da Federação, juntamente com a APAE do Distrito Federal. Esses números revelam a legitimidade e a importância do trabalho realizado pela FENAPAEs.

2.3 O SURGIMENTO DA APAE NO DF

No dia 21 de abril de 1960 foi inaugurada a cidade de Brasília, 3ª Capital Federal do Brasil, sede do Governo do Distrito Federal. Após 4 anos de sua inauguração, no dia 20 de agosto de 1964, foi fundada a primeira APAE da cidade. No início, ela não era chamada de APAE-DF como a conhecemos atualmente, e sim de APAE Brasília. Sua fundação ocorreu na 1ª Semana Nacional do Excepcional, futuramente rebatizada de Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.

Naquela época, o termo excepcional era usado para nomear as pessoas com deficiência, e a sua classificação era compreendida da seguinte maneira, segundo FENAPAES (1972, art.º 5):

[...] Considera-se “Excepcional”, “Pessoa Portadora de Deficiência”, aquela que apresenta perda ou alteração de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade/ou necessidades que impliquem em atendimento especial, tendo como referência sua inclusão social.

Por apresentar características diferentes em relação às demais cidades brasileiras, visto que sua formação populacional era composta por pessoas nascidas e vindas de outros lugares, o número de pessoas com deficiência não representava um percentual alto de sua população. O que, por sua vez, fez com que Brasília recebesse um atendimento educacional especializado, diferente na concepção de tempos e espaços, do restante das APAEs brasileiras. Uma vez que a população que ajudou a formar Brasília era formada por pessoas que migraram para trabalhar na nova capital, é possível supor que com elas também vieram seus familiares, incluindo o público que a APAE atende.

A reivindicação dessas famílias por uma educação especial foi um dos motivos que impulsionou a criação da APAE na cidade. A sua integração à FENAPAES foi imediata, e a APAE-DF assumiu as mesmas prerrogativas e diretrizes que as outras APAEs adotavam nos demais estados brasileiros. Inicialmente, o atendimento oferecido não era realizado em um único espaço físico, e tão pouco atendia diretamente às pessoas com deficiência. Sem um endereço próprio, os trabalhos realizados pela Associação envolviam mais aspectos assistenciais como por exemplo: a luta pela busca dos direitos das pessoas com deficiência, alavancar recursos financeiros para atendimento dessas pessoas, promover acompanhamento, aconselhamento e a troca de experiências entre familiares e profissionais.

Durante 25 anos, esses foram os focos do trabalho desenvolvidos pela APAE. Porém com o crescimento populacional de Brasília, a necessidade de um local próprio para o atendimento especializado tornou-se imprescindível. Finalmente, no ano de 1989, a Associação consegue uma sede própria, iniciando uma nova etapa em sua história. O espaço da sede inicial, não era, de fato, o mais adequado. Ele ficava numa sobreloja, localizada numa avenida comercial da cidade chamada de W3 sul. O espaço era pequeno, o que limitava consideravelmente o número de matrículas e a qualidade dos atendimentos.

Aos poucos, novas ideias começaram a ser implementadas, o que, até hoje, faz parte dos objetivos dessa de Alcântara de Oliveira instituição. As ideias inovadoras nasceram das mãos das professoras, Maria Helena de Alcântara de Oliveira, Jacinta Guimarães e da psicóloga

Erenice Carvalho. Juntas elas criaram o 1º Projeto de Atendimento Especializado. O nome de Maria Helena de Alcântara de Oliveira se confunde com o da própria instituição. Graças ao seu projeto a instituição ganhou a notoriedade e a grandeza que possui atualmente. Após lecionarmos no Centro de Ensino Especial em Brasília, Oliveira reconheceu que a educação especial no DF ao atender para crianças e jovens adolescentes com deficiência, excluía aqueles que a vida estudantil se encerrava e, com eles, na maioria das vezes, a vida social.

Por essas razões, Oliveira relata que observou que a estratégia a ser usada pela APAE-DF deveria ser diferente das demais instituições de educação especial, ou seja, ela deveria atender os jovens e adultos que haviam finalizado seus estudos e não tinham mais opções de atendimento. Ela identificou que não havia nenhum tipo de atendimento e acompanhamento para a colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para preencher essa lacuna foram criadas metodologias pedagógicas que são usadas até os dias atuais pela APAE-DF. A sua proposta foi desenvolver aulas em formato de oficinas. Assim, habilidades do cotidiano como: limpeza, cozinha, higiene pessoal, jardinagem, artesanato, telemarketing, conduta profissional, lanchonete entre outros, seriam ensinados. As oficinas teriam como função preparar o aluno para os desafios do mercado de trabalho, funcionando como laboratórios onde seria possível experimentar e desenvolver habilidades. A educação profissional desenvolvida contaria com a participação de profissionais da própria instituição, que também ficariam encarregados de intermediar a inserção desses alunos nos locais de trabalho como, por exemplo: lojas, supermercados, farmácias, restaurantes e lanchonetes. Após ingressarem no mercado de trabalho, os alunos seriam assistidos de forma sistêmica pela APAE-DF. Por meio dela, o diálogo entre o empregado e o empregador estaria sempre aberto para as constantes melhorias necessárias.

Devido à demanda de profissionais preparados para ensinar os alunos nas oficinas, a necessidade de um número maior de professores tornou-se essencial para a realização exitosa desse projeto. Para tanto, foi assinado em 1990, um convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que passou a ceder os professores para trabalharem na APAE-DF. Uma grande conquista para a educação profissional, responsável por um novo programa educacional na instituição chamado de Programa Acadêmico. Este tinha como objetivo dar continuidade aos estudos anteriormente realizados pelos alunos. Ele funcionaria como uma Educação de Jovens e Adultos (EJA), e graças à parceria firmada com a SEDF, a sua certificação foi possível. Esse movimento fez com que a procura pela matrícula de novos alunos aumentasse muito. Porém, o espaço não era apropriado para esse crescimento da demanda, e

uma nova sede teve de ser encontrada. Este fato aconteceu no dia 24 de março de 1994, quando foi inaugurada na Asa Norte, bairro de Brasília localizado no Plano Piloto, a nova sede da APAE-DF. Esse passo foi fundamental para o crescimento da educação especial no DF. O novo endereço era constituído por um amplo espaço para os alunos, os professores e os demais profissionais que viriam a trabalhar na Associação como: psicólogos, terapeutas-ocupacionais, enfermeiros, assistentes sociais e fonoaudiólogos.

No novo espaço, novos projetos puderam ser implementados, entre eles, o atendimento às pessoas com idade mais avançada. O critério para definir idade avançada encontra-se na própria APAE-DF, que entende o aluno está em idade avançada quando não tem mais possibilidades de ser integrado no mercado de trabalho, seja pela sua idade seja pela sua capacidade cognitiva. Assim nasceu o programa de atendimento sócio ocupacional Centro-dia. Seu objetivo é oferecer bem-estar e qualidade de vida aos alunos que não têm mais condições de ingressar no mercado de trabalho, pois já ultrapassaram a idade adequada. Dentre as atividades que eles realizam no Centro-dia estão as oficinas de artesanato em geral, tais como: tapeçaria, pano de prato e confecção de utensílios em geral para o lar, salão de beleza, copa, informática, artes visuais, teatro e música.

As atividades do Centro-dia permanecem atuais e serviram de modelo para diversas APAEs em outros estados. O mesmo ocorre com o Programa Acadêmico e a Educação Profissional. Um exemplo que deveria ser seguido e servir de motivação para a criação de mais APAEs pelo DF visando atender um maior número de pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Visto que a população de Brasília se tornou extremamente numerosa e que apenas uma unidade da APAE não atendia mais o número de pessoas com deficiência na cidade, foram criadas mais 4 unidades de atendimento distribuídas ao redor do Distrito Federal: unidade sede na Asa Norte e as unidades Sobradinho, Guará e Ceilândia. O modelo educacional das unidades adota o projeto idealizado por Maria Helena de Alcântara de Oliveira. Contudo, para que todas as atividades pedagógicas funcionassem satisfatoriamente foi preciso muito esforço e dedicação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na APAE-DF. Todavia, o olhar diferenciado sobre o modo de aprender de cada aluno com deficiência é um fator metodológico essencial para que todo o trabalho da instituição seja possível. Os profissionais têm como princípio, não olhar para comprometimento cognitivo dos aprendizes, mas sim, olhar para o indivíduo total, integral, principalmente, no que diz respeito às suas potencialidades de aprendizagem.

2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: CONCEITO, PRINCÍPIOS, CONTRIBUIÇÕES E LITERATURA

Conceituar a Educação Musical Especial não é nada fácil, porque, a sua concepção passa e transita por várias áreas do conhecimento humano. Elas se entrelaçam formando um campo distinto e multidisciplinar dentro da própria educação musical. As áreas dos saberes humanos que perpassam por ela encontram-se, sobretudo, na interface da educação especial com a educação musical. O professor precisa ter conhecimento das duas para poder se situar em sala de aula, pois uma diz para quem ensinar e a outra o quê ensinar. Portanto, não há como separá-las. Entre elas, há uma dimensão que as conecta e integra: a dimensão pedagógica.

No caso da Educação Musical, seu objeto de estudo integra pedagogia e música para ocupar-se das interações das pessoas com a música ou nas palavras de Kramer (2000, p. 51):

[...] a pedagogia de música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação.

Por isso, a necessidade de um diálogo entre as áreas de estudo que envolvem a educação musical e a educação especial é imprescindível, pois assim, as práticas pedagógico-musicais poderão ser feitas de acordo com suas necessidades e objetivos, e deverão tornar o fazer musical acessível às pessoas com deficiência por meio de uma pedagogia própria.

Por isso, buscar entender o espaço e local em que a educação musical especial pode ocorrer e, também, o seu público, talvez seja um caminho inicial, razoável para entender seus conceitos. Educação musical especial não deve ser confundida com a educação musical inclusiva, pois na verdade são duas áreas diferentes da educação especial. A educação musical inclusiva funciona em escolas, turmas ou classes regulares da educação básica e atende pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Enquanto a educação musical especial atua em escolas especiais, salas de recurso ou turmas especiais dentro das escolas da rede de ensino da educação básica ou em escolas e instituições especializadas. Não há inclusão nesse caso, ou seja, todos os alunos da educação musical especial são pessoas com deficiências distintas, de diferentes tipos, que poderão estar em uma sala coletiva ou não dependendo do tipo de deficiência.

Diversos caminhos podem ser usados para se ensinar música na educação especial, para isso é importante reconhecer e saber trabalhar pedagogicamente por meio de diversas atividades

musicais e com as variadas respostas obtidas no fazer musical em sala de aula. Não há um caminho certo a ser seguido, e sim vários, sendo que essas direções devem convergir para um determinado encontro: uma didática, um método que acolha o estudante musicalmente, e o faça participar de alguma forma. Marisa Lacorte ao descrever o processo de aprendizagem musical de Viviane Louro (2016) destaca o seu processo de construção de caminhos possíveis, de métodos pessoais e próprios:

Em grego, *Methodos* significa, entre outras coisas, “caminho”. Podemos afirmar, portanto, que o ensino-aprendizagem não se relaciona com métodos “esses” ou “aqueles”. O aprendizado refere-se a um caminho próprio, que é percorrido no tempo de cada caminhante. Aqui cabe perguntar: é possível, neste contexto, perante a perplexidade do mundo contemporâneo, haver lugar para a música entendida como um saber desinteressado, desvinculado do pragmatismo imediatista, um saber definido como a busca de um conhecimento de per se (LOURO, 2016, p. 29).

A partir do exemplo de Louro (2016) podemos dizer que saber um caminho é essencial para o sucesso da jornada pedagógica que será feita entre o professor e o aluno, por mais que o professor ainda esteja em dúvida sobre o caminho a seguir, é fundamental traçar metas e objetivos para suas aulas. O importante não é seguir um caminho considerado certo, mas entender quais caminhos poderão facilitar o aprendizado musical dos alunos. Por isso, é necessário entender e respeitar a deficiência dos alunos, pois assim será possível dialogar com as suas potencialidades, ou seja, entender de que forma eles respondem às atividades musicais esperadas. Para isso, o professor deve ter, segundo Louro (2006, p. 38), “bom senso em compreender o problema, em saber das limitações e potencialidades de cada aluno e traçar um modo de alcançar seus objetivos da maneira mais eficiente possível. Isto requer paciência, dedicação e amor aos seus alunos”.

A Educação Musical Especial ou EME apresenta possibilidades e caminhos. Como o próprio nome diz, a EME é uma educação especial voltada para pessoas com deficiência, portanto, o professor deverá sempre buscar atividades que dialoguem com as características intrínsecas dessa modalidade de ensino. A EME, segundo estudo bibliográfico desenvolvido pelas educadoras musicais, Fantini, Joly e Rose (2017), é uma área de conhecimento da Educação Musical que ainda necessita de muitos estudos a respeito, e merece uma visão mais específica e mais detalhada. Sobretudo no que diz respeito às inúmeras possibilidades de atuação e de pesquisa oferecidas nessa área, como por exemplo: formação de professores, metodologias pedagógicas pensadas para esse público, diferentes contextos e áreas de atuação pedagógico-musical e mercado de trabalho para os recém licenciados.

Os dados das autoras supracitados e seus resultados são compartilhados por Morales (2010). De acordo com essa autora, a EME ainda se encontra em processo de crescimento, visto que diversas barreiras ainda lhe são impostas. Uma delas diz respeito aos desafios encontrados pelo professor de música na educação especial devido à falta de material pedagógico-musical que o auxilie nessa tarefa.

Segundo Fantini, Joly e Rose (2016) os estudos acerca desse assunto vêm crescendo, porém, a área merece aprofundamento quanto às especificidades de cada deficiência. As autoras defendem que a educação musical é de extrema relevância para pessoas com deficiência. Diversos benefícios são possíveis de serem alcançados por meio de suas atividades musicais. Segundo Joly (2003), eles estimulam a interação e socialização com os demais colegas em sala de aula, ajudam a desenvolver os tônus musculares e a coordenação psicomotora, ajudam a desenvolver a sua comunicação e expressão, e a melhorar sua capacidade cognitiva.

Todas as pessoas com ou sem deficiência devem ter a oportunidade de aprender música, visto que é uma atividade que trabalha vários aspectos sensoriais como: cognitivo, afetivo, social e motor. Privar pessoas com deficiência de atividades musicais é negar-lhes a oportunidade de verem seus modos comportamentais serem estimulados. A importância do ensino de música para Louro (2016, p. 26) reforça esse pensamento:

Música é mais do que uma recreação ou atividade de lazer para pessoas com deficiências. Música pode ajudar a pessoas surdas, cegas, com síndromes neurológicas e pode, sim, melhorar a vida das pessoas com essas ou aquelas dificuldades. É possível aprender música e é possível ensiná-la.

Devido a todos esses fatores, o professor deve ter em mente que diversos desses estímulos podem e devem ser oferecidos nas mais diversas atividades musicais a serem feitas em sala de aula. Para isso, basta pensar em práticas musicais que alcancem esses objetivos. De acordo com Costa (2006, p. 239), uma forma bastante profícua de os educadores promoverem o desenvolvimento cognitivo de seus alunos é criar situações práticas que os motivem a interagir e a exercitar a linguagem. Se os recursos metodológicos devem se adequar às necessidades dos alunos, o que dizer do conteúdo a ser assimilado (COSTA, 2006)? Uma possibilidade é a flexibilização de um conteúdo dentro do planejamento de aula, ou seja, ele deve ser flexível para se adequar a cada aluno e nunca ficar “engessado” em si mesmo.

Além dessa flexibilização de conteúdo, outros princípios devem ser observados na sala de aula como por exemplo: trabalhar o objetivo geral e os objetivos específicos sempre em benefício dos alunos favorecendo o seu aprendizado musical de acordo com suas

potencialidades e suas capacidades físicas e cognitivas; realizar adaptações ou adequações estruturais na sala e nos instrumentos musicais a serem utilizados; entender as questões clínicas de seus alunos; focar num fazer musical amplo e não restrito apenas à técnica do instrumento e conseguir trabalhar com os diversos profissionais da educação em sua escola.

Entender e analisar de que forma as pessoas com deficiência aprendem música é um dos grandes desafios, pois cada resposta musical pode ser diferente, e é preciso bastante atenção para não as rotular. Para isso, é necessário traçar diversas estratégias diferentes respeitando os alunos. Porém, todas as respostas musicais dadas devem levar a um mesmo denominador, um fazer musical que motive e desafie a todos, pois assim os envolvidos se sentirão parte fundamental do processo musical e buscarão fazer o seu melhor, o que com certeza trará inúmeros benefícios cognitivos, comportamentais, emocionais, afetivos e sociais.

De acordo com Louro (2016, p. 138 e 139), a música como atividade artística estética pode nos auxiliar em diversos fatores como: ser corretiva para uma memória fraca, uma vez que ela nos faz lembrar de momentos passados inesquecíveis; ser fonte de alegria e energia, que dignifica o sofrimento; ser agente de equilíbrio, pois oferece contorno ao nosso caos interior; ser fonte de autoconhecimento, pois a música nos ajuda a ampliar a experiência e a recuperar nossa sensibilidade.

Esses pressupostos nos colocam uma questão: que tipo de ações e informações os educadores musicais devem ter para conseguirem criar as situações para de fato alcançar um resultado satisfatório em suas práticas pedagógico-musicais? Apesar da resposta ser bem ampla, existem vários pontos fundamentais que devem orientar as mais diversas ações pedagógicas dos responsáveis pelo ensino de música para pessoas com deficiência. Por isso, é de extrema relevância que o professor conheça tais características. Segundo Louro (2013), elas dizem respeito a assuntos como: associar as questões clínicas básicas com o processo de ensino-aprendizagem específico de cada deficiência; possuir uma metodologia musical que vá além das técnicas tradicionais do ensino musical; conseguir promover instrumentos e metodologias de acordo com as potencialidades observadas nos alunos; buscar sempre o trabalho em equipe com os profissionais de educação e saúde que estiverem na mesma instituição educacional (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta ocupacional, professores de outras áreas); possuir objetivos e metas bem claros sempre levando em consideração para quem é a aula, para que serve a atividade musical que está sendo proposta e como fazer ela atingir seus objetivos. Segundo Joly (2003), quanto maior for o conhecimento do professor sobre seus alunos, maior será a sua capacidade de promover o processo de ensino-aprendizagem musical de seus alunos.

No entanto, para que todos esses procedimentos e conhecimentos tenham resultado positivo, o mais importante e requisito básico para isso, encontra-se na própria postura do professor, ou seja, de nada adiantará ele conhecer e saber todos os pressupostos citados acima, se ele não acreditar que todos, sem exceção, são capazes de aprender e que sua obrigação é entender de que forma aprendem, quais são suas potencialidades e saber trabalhar em cima delas, de forma contínua e progressiva dentro do seu desenvolvimento cognitivo musical. Tudo isso sem deixar de lado um resultado musical que seja capaz de agradar os envolvidos: alunos, professores, pais, profissionais da educação, comunidade e sociedade. Louro destaca a postura do professor da EME e destaca a importância de saber relacionar-se:

Acreditar SEMPRE no material humano que tem em mãos. Respeitar o tempo e os limites dos alunos, mas não deixar de trabalhar as dificuldades, nem de exigir boa qualidade musical. Se o professor ficar atento às questões acima, é bem provável que terá um bom resultado quanto a suas aulas. Acreditamos que a conquista de bons resultados musicais com alunos com deficiências colaborará cada vez mais para a quebra de preconceitos, para o desenvolvimento de metodologias mais específicas e pesquisa em relação a essa temática (LOURO, 2013, p.6).

Características como essas devem fazer parte do cotidiano de todo educador musical que trabalhe na educação especial, uma vez que por meio delas, os resultados serão possíveis de serem alcançados e mensuráveis. Além de acreditar que todos são capazes de se expressar e de se comunicar musicalmente de alguma forma, é imprescindível que o trabalho seja desenvolvido e mostrado em forma de apresentações musicais. Fato esse que gera um olhar artístico de quem os estiver assistindo, e com certeza diminuirá a visão de “coitadinho” que a maioria das pessoas tem sobre eles. As pessoas com deficiência também são capazes de desenvolver-se e constituir-se como homens culturais como afirmam Leonel e Leonardo, (2014, p.542).

Tirar o estigma da incapacidade e do “sentir pena” das pessoas com deficiência ainda é uma luta recorrente, uma vez que ele está intrínseco no modo em que as pessoas as enxergam. Para isso, é necessário que o olhar seja transformado e se volte para suas individualidades e especificidades, e não por suas deficiências. Por exemplo: uma pergunta de praxe que fazem aos educadores da educação especial está situada na forma com que uma pessoa com síndrome de Down aprende música. É possível analisar por meio desta identificação que a deficiência ficou à frente da pessoa, visto que o nome próprio desta pessoa não aparece em primeiro plano. Sem dúvida, isso é um grande erro, pois todos nós carregamos uma bagagem enorme de

informações, habilidades e potencialidades que devem vir à frente, a individualidade de todo o ser humano deve ser respeitada.

Reconhecer e valorizar essa individualidade são uma forma de estimulação, um dos requisitos essenciais para a evolução de pessoas com deficiências. Ao negar-lhes educação e inclusão, diversos benefícios a favor de sua cidadania são retirados, o que compromete de inúmeras formas o seu crescimento como pessoa e sua futura participação na sociedade. Sendo assim, torna-se necessário pensar em metodologias didático-musicais que consigam estimular a cognição de pessoas com deficiência, uma vez que seus benefícios são de extrema importância para elas. O professor deve proporcionar aos alunos, no processo de aprendizagem musical, a capacidade de saber reagir e interagir com as práticas sonoras. Na opinião de Kebach e Duarte (2012), o aluno com deficiência apresenta necessidades inerentes a prática musical como ouvir, criar e executar. Em suas palavras:

A aula de música contribui para o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais por meio do processo de musicalização, oferecendo assim, atividades que ampliam a percepção auditiva e rítmica. As atividades de musicalização devem despertar o interesse pela exploração sonora, propiciando condições para a escuta ativa, improvisação e criação musical (KEBACH; DUARTE, 2012, p. 110).

As práticas pedagógico-musicais devem levar em conta os fatores citados acima, e buscar atividades musicais em que essas habilidades estejam inseridas. Por meio delas, os alunos se desenvolvem cognitivamente e musicalmente. Segundo Louro (2012, p. 21), “todo princípio de educação musical é baseado no estudo e propriedade do som. O som é o elemento formador e apresenta propriedades de altura, duração, intensidade e timbre, nas quais o trabalho em educação musical se baseia”. Portanto, o caminho didático e musical a ser desenvolvido com pessoas com deficiência, não deve diferir da educação musical regular das escolas, no sentido que ambas devem ter o entendimento que todos possuem capacidade de aprender, assim sendo, ambas devem ter como finalidade o cunho pedagógico da música, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem. A Educação Musical Especial, de acordo com Louro (2006, p. 28), “não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como os conhecimentos são transmitidos”.

Um fato recorrente na EME é sua comparação com a Musicoterapia, pois, na maioria das vezes, as pessoas entendem que as atividades musicais feitas com pessoas com deficiência possuam objetivos terapêuticos e não um fim pedagógico-musical. Trata-se de um grande equívoco, uma vez que o objetivo musical na musicoterapia é atender as pessoas envolvidas de

forma terapêutica, em que os envolvidos são tratados como pacientes. Já na educação musical especial, a finalidade é pedagógica, porque ocorre dentro de processo de ensino-aprendizagem musical: visam a aprendizagem.

Diferenciar a musicoterapia de atividades musicais ainda é importante para o crescimento de uma musicalização especializada para pessoas com qualquer tipo de deficiência. Segundo Louro (2016, p. 87), no que diz respeito sobre as diferenças entre atividades musicais e a musicoterapia são:

Na educação musical, a relação professor e aluno é limitada a questões musicais, teóricas e práticas, já na musicoterapia o cliente pode tratar de qualquer problema, independente de saber música ou não, desde que este seja a sua base, e bastante útil esclarecer essas diferenças, de modo a definir o papel de cada profissional. Ambos utilizam a música, mas não se deve confundir uma explicação com a outra.

Talvez esse seja um avanço significativo para se entender e conseguir práticas pedagógico-musicais eficientes e precisas. Desta forma, será possível buscar resultados artísticos e estético-musicais mensuráveis. Por isso, é imprescindível acreditar no potencial da aprendizagem musical de pessoas com deficiência. Todos os profissionais da educação especial, familiares e comunidade devem acreditar nos seus alunos, pois esse aspecto facilita consideravelmente sua aprendizagem musical. Na realidade, o que normalmente ocorre é o preconceito, visto que poucos acreditam na aprendizagem da pessoa com deficiência. Louro (2012) aponta esse preconceito:

A pessoa com deficiência é estigmatizada, no inconsciente coletivo, como alguém que nunca será independente, além de incapaz de aprender o que quer que seja. Ou ainda como um indivíduo de emoções incontroláveis que não sabe conviver com outros seres humanos, oscilando entre atitudes violentas e perigosas. Quem conhece estreitamente esse tipo de pessoa, cedo descobre que há mais fantasia que realidade em tais pré-julgamentos (LOURO, 2012, p. 131).

Muito além, de encontrar e desenvolver caminhos pedagógicos que estimulem e possam desenvolver de forma concreta as aprendizagens musicais da pessoa com deficiência. O campo de pesquisa destinado à Educação Musical Especial (EME) deve estar sempre aberto às novas pesquisas na área, e principalmente, ao diálogo verdadeiro entre a produção científica acadêmica de áreas conexas como saúde, neurociência, musicoterapia, musicologia e pedagogia. A EME deve delimitar seus espaços e lugares de desenvolvimento, a formação de profissionais envolvidos e, sobretudo, ser pensada e feita para as pessoas com deficiência.

Na próxima seção, apresento o conceito de prática de aprendizagem informal e suas possibilidades para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais.

3 PRÁTICA DE CONJUNTO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: A APRENDIZAGEM INFORMAL DA MÚSICA POPULAR POSSIBILITANDO NOVOS CAMINHOS

Esta seção aborda práticas de conjunto, música popular e práticas de aprendizagem informal como recursos pedagógicos na Educação Musical. O texto se baseia nos trabalhos desenvolvidos por autoras como Lucy Green (2000, 2001 e 2012); Cristina Grossi (2007, 2009 e 2014); Margarete Arroyo (2002), Simone Lacorte (2006 e 2017), Simone Marques Braga (2011) e Ana Carolina Nunes Couto (2009), entre outros citados no texto. No entanto, para entender melhor a reflexão dessas autoras, optei por começar apresentando e diferenciando aprendizagem formal e informal, de que forma e em quais espaços elas ocorrem. A intenção é delimitar um campo teórico que ajude a descrever, por meio de uma abordagem mais sistêmica, a forma de aprendizagem dos integrantes, portadores de DI e DMU da Banda Baião de 2 da APAE-DF.

3.1 APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL

Aprender é um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e essencialmente do desenvolvimento da capacidade de pensar, julgar e empregar conceitos que conduzam às mudanças de atitudes e de comportamentos. Neste sentido, a educação pode ser definida como a tentativa consciente de promover a aprendizagem de outras pessoas (BRAGA, 2011, p. 981).

A aprendizagem musical pode ser classificada como formal ou informal. Quando há uma hierarquia de conteúdos curriculares, neste caso específico de música, em instituições escolares, a predominância é a adoção de uma aprendizagem de tipo formal. Esta se caracteriza por ser feita de uma maneira mais “tradicional”, ou seja, os conteúdos curriculares são previamente estipulados a partir de um planejamento curricular que orienta o ensino e a aprendizagem, principalmente o que ensinar e como avaliar.

A aprendizagem formal no modelo da educação musical tradicional segue um modelo educacional muitas vezes divergente do contexto musical social e econômico em que estão inseridos os alunos. Muitas vezes, o modelo ensino e aprendizagem formal estabelecido em contextos educativos formais, adotam propostas curriculares, referências de repertório e metodologias que não correspondem à motivação dos estudantes para estudar música. O uso exclusivo de partituras musicais e a observância de técnicas e métodos de repertório musical da

música da tradição ocidental pode ser um dos motivos dessa descontextualização entre a aprendizagem formal e informal (GROSSI, 2007).

Para Green (2000), a aprendizagem musical formal possui os seguintes aspectos: currículos fechados, planejamentos de ensino seguindo tradições no processo de ensino-aprendizagem, avaliações diagnósticas e somativas, notação musical, partituras e manuais de ensino. A aprendizagem formal do ensino de música ao ser questionada e considerada pouco estimulante abriu outros caminhos pedagógicos que se tornaram necessários para adequação ao mundo real. Assim, novas atividades musicais foram propostas para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula. A aprendizagem informal seria uma delas, visto que, a música e o processo de ensino-aprendizagem musical estão nos mais diversos lugares e situações, como por exemplo: na família, nas ruas, nas igrejas e nos aparelhos midiáticos entre outros. Esse mundo externo, real e concreto para os jovens, poderia se fazer presente em sala de aula. Juntamente com o repertório popular, o modo como essa música é ensinada e aprendida para além dos muros da escola, torna-se objeto pedagógico-musical. Grossi (2009) ao citar Green destaca, entre outras, as características da aprendizagem informal: prazer, identificação, familiaridade, auralidade, autoaprendizagem. Em suas palavras:

[...] as práticas na informalidade diferem das estratégias de ensino e aprendizagem de música associadas à educação formal, uma vez que se caracterizam por: escolhas pessoais (prazer, identificação e familiaridade com a música); auralidade (música gravada como meio de aprendizagem); auto-aprendizagem e aprendizagem em pares (por meio de discussão, observação, audição e imitação); assimilação de conhecimento e habilidades de forma casual (de acordo com as preferências musicais); e integração entre audição, execução, improvisação e composição (GREEN, 2006, p.109 *apud* GROSSI, 2009, p. 1018).

A aprendizagem informal traz consigo uma série de aspectos, práticas, significados, estratégias e conceitos bem característicos. Outras diferenças em relação a aprendizagem formal são visíveis e estão presentes no próprio processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente nos processos metodológicos e didáticos em que elas ocorrem. Assim como o papel do docente em sala de aula.

Existe consenso sobre o fato de que o papel e a postura do professor diferem em função das formas de aprendizagem adotadas por ele e, nesse sentido, o papel do professor é bem distinto entre elas. Na aprendizagem formal, ele é responsável por transmitir e repassar os conteúdos curriculares aos seus alunos, o que faz de uma forma marcante e no papel de autoridade detentora do conhecimento musical e teórico. Na aprendizagem informal, o professor deve mediar os conhecimentos musicais por meio de orientações que facilitem o

aprendizado de seus alunos (FERREIRA; VIEIRA, 2013). Na aprendizagem informal, segundo Grossi (2009) a atuação docente pode ser descrita da seguinte forma:

O papel do professor de música envolve, especialmente no início: estabelecer regras básicas de comportamento, definir as tarefas de cada estágio, afastar-se, observar e diagnosticar as necessidades dos alunos em relação aos objetivos que eles mesmos traçaram; depois, “só depois”, oferecer sugestões, atuar como modelo musical e ajudar os alunos a alcançar as metas que eles mesmos se colocaram. (GROSSI, 2009, p. 1018).

De acordo com os autores Ferreira e Vieira (2013, p. 93), “[...] constatou-se que a educação musical informal estava ligada a aspectos como a enculturação, o encorajamento e a naturalidade enquanto a educação musical formal pode definir-se pelo seu caráter estruturado, planejado e sequencial”.

O aspecto relacionado à enculturação é essencial para entendermos de uma forma mais profícua como a aprendizagem informal funciona, visto que ela é um dos seus alicerces mais significativos. Para Green (2000), a enculturação diz respeito sobre a imersão e as práticas musicais nela trabalhadas, sendo que todas elas devem estar inseridas de acordo com o ambiente natural do indivíduo. Green (2001), também destaca o processo do desenvolvimento musical a partir dela, uma vez que a aquisição de técnicas musicais e conhecimentos musicais ocorrem por meio de práticas musicais.

Segundo Couto (2009), as práticas de aprendizagem informal em música são: a escolha do repertório; a música e seus significados para o indivíduo; a influência dos significados musicais para a aprendizagem; tocar de ouvido; abordagens para o ensino aural; tocar em grupo e criatividade. Todas elas dizem respeito a uma imersão musical dentro de um determinado contexto musical e social. Dentro dessas práticas de aprendizagem informal, uma se destaca para Green (2000), e é a mais usada, sobretudo, no que se refere a aprendizagem do músico popular. Trata-se de conseguir ouvir e imitar as gravações: “[...] no mínimo, ouvir e imitar requer uma elevada atenção é uma intenção auditiva” (GREEN, 2000, p. 7). Tocar em pares ou em grupos também está entre as práticas de aprendizagem informal mais utilizadas pelo músico popular. Segundo Green (2012, p. 68): “na aprendizagem informal um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros”.

Ao abordar a aprendizagem informal, Lucy Green apresenta pressupostos teóricos que ajudam a entender como a aprendizagem informal musical trabalha a relação dos significados

de ensino-aprendizagem musical. Para Green (2012), os significados e sentidos atribuídos às músicas são imprescindíveis numa prática musical, eles podem ser os responsáveis diretos pelo entusiasmo e participação plena dos alunos em uma aula de música. Um desses significados está na matéria prima da música, ou seja, o próprio som. O som é constituído pela capacidade humana de organizar elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia simultaneamente: este é chamado de significado intersônico ou inerente.

Outro significado musical descrito por Green constitui-se no aspecto simbólico que a música carrega em si. Ele é chamado delineado, já que não existe som sem que ele não tenha uma história ou conotações extra musicais, ou seja, uma experiência. Todo som nasce em uma determinada época, por isso ele carrega intrinsecamente fatos históricos pertencentes à sua contextualização social, política, econômica, cultural, religiosa. Nas palavras de Green (2012): “[...] nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delimitações” (GREEN, 2012, 63).

3.2 PROJETOS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NA APRENDIZAGEM INFORMAL NO CONTEXTO FORMAL

A abordagem pedagógico musical de Lucy Green, baseada em práticas de aprendizagem informal, foi utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem de música em alguns projetos de pesquisa. Entre eles, destaca-se o de Grossi (2009), intitulado: *Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação formal*, Green (2000). A pergunta original questiona: “poderão os professores aprender com os músicos populares?”. De forma similar a Grossi, Couto (2009) também utilizou das estratégias de Green em sua pesquisa: *Música popular e aprendizagem: algumas considerações*. Em ambos os projetos, a estratégia de ensino seguiu o mesmo padrão de atividades, ou seja, foi possível observar resultados de uma sistematização do processo de aprendizagem das práticas musicais informais.

As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos estudos citados acima seguiram a sistematização, encadeamento ou passo a passo das atividades relatadas por Green (2000) na citação abaixo:

[...] (1) permitindo que os educandos escolham a música; (2) aprendendo por meio da audição e cópia de gravações; 3) aprendendo em grupos de amigos com o mínimo de

orientação de um adulto; (4) aprendendo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; (5) integrando a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição. (GREEN, 2000, p. 69).

Por meio desses estudos, as autoras apresentam as seguintes conclusões: torna-se cada vez mais importante levar práticas de aprendizagem informal aos alunos que, de fato, dialoguem com eles acerca do que se passa fora de suas escolas, e que também consigam ser prazerosas e motivadoras. Assim, é possível lhes oferecer a oportunidade de praticar a música de sua preferência e, por meio dela, desenvolver atividades musicais, como por exemplo: tirar música de ouvido, compor e tocar com os colegas de uma forma mais divertida e espontânea. Desse modo, a música na escola não será apenas uma atividade curricular, mas fará parte das vivências mais desejadas por eles (GREEN, 2000).

Ademais, os projetos defendem que a aprendizagem desenvolvida nas escolas não deve ser uma, e fora dela outra, totalmente oposta. Nas palavras de Grossi (2014), “[...] o ensino da música deve ser musical e ter relação direta com as formas que as pessoas se relacionam com a música” (GROSSI, 2014, p.38). Caso contrário, para a autora, ela poderá não conseguir atingir os seus objetivos pessoais e sua expectativa de fazer música.

Um dos possíveis caminhos para que o ensino de música seja o mais musical possível, encontra-se na própria música, ou seja, a experiência musical deve indicar as atividades pedagógico-musicais possíveis. Como já mencionado anteriormente, são habilidades como: tirar de ouvido o ritmo, a melodia e a harmonia entre outras atividades possíveis de serem feitas. Ao seguir esse caminho didático, diversas estratégias podem levar a um processo musical que seja valorizado pelos participantes envolvidos. Arroyo (2002) destaca a diversidade de processos envolvidos na aprendizagem musical, seja formal seja informal:

As músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical (ARROYO, 2002, p. 20).

Partindo desse pressuposto, de que há inúmeras possibilidades de se ensinar e de se aprender música, as estratégias são inúmeras e diversas. Por isso, é bom que nenhum processo de ensino e de aprendizagem musical fique restrito apenas a uma forma, e sim a mais de uma, ou até mesmo a várias. Para isso, basta definir os seus objetivos, diferenças e metodologias didáticas que emergem da experiência musical. Para Green (2000, p. 65), “a educação formal e

a aprendizagem informal não são esferas totalmente separadas. A distinção entre as duas é por vezes pouco clara e muitas pessoas podem usufruir de ambas. No entanto, existem diferenças significativas e, para alguns, raramente existem semelhanças”.

Pode-se aferir que a aprendizagem informal no contexto formal é viável, e bastante necessária para que possa haver um diálogo maior entre os alunos e as práticas pedagógico-musicais realizadas no ambiente escolar. Com isso, é possível fazer com que um maior número de pessoas possa se beneficiar de uma educação musical mais envolvente. Para Grossi (2009, p. 1019), o envolvimento e a interação é o maior resultado entre vários aspectos: “o aspecto da interatividade é um dos pontos positivos mais observados por todos os envolvidos no processo. Nas avaliações dos alunos, a oportunidade de interagir com os colegas foi ressaltada em vários momentos”.

Em sua pesquisa, Grossi (2009), demonstra que a aprendizagem informal no contexto formal resulta de forma positiva em diversos aspectos além da interatividade citada acima como a motivação e a integração das preferências musicais dos alunos. Por estas razões, a autora defende a readaptação das vivências musicais nos mais variados âmbitos escolares. Sem dúvida, uma educação musical mais completa levaria para dentro de si, as mais diversas formas de aprendizagens musical que fossem possíveis, visto que o termo Educação Musical é extremamente abrangente. Arroyo (2002) destaca essa diversidade:

[...] O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p.18).

Para Couto (2009), o aproveitamento das práticas informais dentro da aprendizagem formal inaugura uma nova pedagogia em sala de aula, chamada de “pedagogia da música popular”. De acordo com as suas palavras:

[...] a “pedagogia da música popular” já vem sendo estudada como um aspecto diferenciado e merecedor de pesquisas e abordagens específicas que considerem as características inerentes ao contexto social e cultural nas quais esse repertório está inserido. Tal conscientização permite incluir determinadas práticas de aprendizagem musical que permaneceram durante muito tempo às margens do ensino de música formal (COUTO, 2009, p. 102).

Como o próprio nome diz, a “pedagogia da música popular” resgata a música popular no processo de ensino-aprendizagem musical. Assim, diversas práticas musicais, sobretudo, as informais deverão ser incorporadas. Um dos grandes desafios dessa pedagogia encontra-se na definição da “música popular” ser bastante subjetiva, gerando diversas interpretações do mesmo termo. Silva apresenta essa ambiguidade:

[...] O termo “música popular” é polissêmico, ambíguo e controvertido. Seu significado é relativo e depende do contexto social e cultural de origem e de definições e conceituações elaboradas por estudiosos das diferentes áreas. Embora seja um termo amplamente usado no cotidiano, as dificuldades em defini-lo situam-se nos diferentes significados que lhe são atribuídos pelas diversas culturas e na classificação das músicas compostas pelos indivíduos. (SILVA, 2010, p. 28).

Partindo da premissa, de que o termo música popular é amplamente utilizado no cotidiano e envolve uma diversidade musical, o repertório musical alimenta as práticas informais na aprendizagem dos alunos em sala de aula. Apesar disso, a música popular ainda carrega valores e preconceitos que necessitam ser revistos, para que o seu uso não cause desconfortos. Um deles diz respeito a não necessidade de estudo, uma vez que sua aprendizagem é muitas vezes atribuída aos talentos inatos. Esta crença pode causar desmotivação, pois como outras atividades, a prática musical necessita de estudo e imersão. Couto (2009) destaca essa situação e a necessidade de sua descontração em projetos de aprendizagem informal:

Na cultura da música popular existe a crença, equivocada, da não necessidade de estudo para a sua aprendizagem, atribuindo-se a aquisição de conhecimentos e habilidades musicais ao talento, ou ao dom divino – principalmente por ser um repertório marginalizado durante muito tempo por instituições de ensino formal de música. (COUTO, 2009, p. 91).

Outro conceito bastante usual transmitido pela música popular, diz respeito à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais. Muitos ainda acreditam que não há necessidade de conhecimentos prévios para os músicos populares tocarem (GREEN, 2012). Então, de que maneira seria possível ocorrer a aprendizagem dos músicos populares? Essas crenças também precisam de desconstrução no processo de aprendizagem informal. A audição e a prática musical de seus instrumentos são fatores determinantes para o processo de aprendizagem para o músico popular. É possível perceber que ambas as atividades estão inseridas dentro das práticas de aprendizagem informal. Braga (2011) observa habilidades nos músicos populares

que devem ser integrados às propostas pedagógico-musicais, dentre elas, a interação entre pares e a escuta musical.

[...] A interação entre pares age positivamente no desenvolvimento da autonomia e da automotivação, ao contribuir para a organização e direcionamento do próprio estudo e aprendizado tendo por base suas necessidades e objetivos pessoais. Alguns procedimentos adotados pelos educandos neste autodirecionamento dos estudos são desenvolvidos como hábitos de estudos peculiares tal escuta diária de músicas em diversos ambientes entre eles, casa, trabalho, shows e apresentações. Por esta razão a audição torna-se um dos sentidos muito valorizado entre os músicos (BRAGA, 2011, 981).

A prática de conjunto ou entre pares é capaz de acessar vários desses princípios ligados à aprendizagem informal (tirar música de ouvido, criatividade e imitar gravações) de forma natural e espontânea, observados na própria prática em si. Em seus projetos de pesquisa e pedagógico-musicais Green observa a integração entre atividades musicais em que a criatividade é estimulada “[...] na prática de grupo, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade” (GREEN, 2012, p. 68).

A prática de conjunto ou entre pares é, pois, uma das práticas mais significativas da aprendizagem informal, segundo os autores citados. Ela aliada aos valores e significados da música popular ajuda os alunos no seu desempenho musical. Para entender melhor esse processo de ensino-aprendizagem, outras características são destacadas pelos pesquisadores como o ambiente favorável e agradável para se fazer música, e a satisfação pessoal em praticar um instrumento e poder tocá-lo coletivamente.

Os processos de aprendizagem informal, bem como o prazer em aprender um instrumento, não representam sacrifícios com regras, prazos e currículos a serem cumpridos. Ao contrário, o aprendiz transforma o aprender em algo significativo. Nesse sentido, dedica-se e transforma a prática em constante processo de investigação e descoberta (LACORTE, 2006, p. 142).

Ademais, Lacorte (2017), complementa: “[...] o tocar em conjunto proporciona uma aprendizagem significativa, prazerosa e democrática aos alunos, na qual há um respeito ao gosto do outro e não uma obrigatoriedade de se tocar tudo que a professora determina” (LACORTE, 2017, p.10).

Porém, todo repertório carrega em si, uma série de significados como já mencionado, cabe ao professor saber conhecer e reconhecer que a música popular dialoga com a sua

comunidade de alunos de forma mais acessível, pois assim suas práticas musicais se tornam muito mais prazerosas. Segundo Couto (2009, p. 93), as experiências de aprendizagem informal comprovam a importância do contexto sociocultural:

[...] Para a autenticidade da prática pedagógica de música popular torna-se crucial que as formas de produção e transmissão do meio cultural, onde esse repertório vive, conduzam a aprendizagem e não apenas que sejam incluídos como recurso pedagógico. O uso das práticas de aprendizagem informal é fundamental para a música popular a ponto de tornar a sua aprendizagem autêntica ou não.

Diversos fatores são levantados e apontam os caminhos percorridos pelos músicos populares em favor de sua aprendizagem musical, como por exemplo: a própria música popular, a prática de conjunto e a aprendizagem informal. Todos esses pressupostos de atividades musicais permitem uma abertura de possibilidades, que não podem ser descartados em uma sala de aula formal ou tradicional de música, além disso, eles possuem a enorme capacidade de dialogarem entre si de forma linear, possibilitando uma riqueza enorme de atividades pedagógico-musicais a serem construídas com e para os alunos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DAS PRÁTICAS MUSICAIS NA BANDA BAIÃO DE 2

Esta seção apresenta a metodologia utilizada para descrever como se desenvolve a prática de conjunto no contexto da Banda Baião de 2 com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF, considerando os ensaios das músicas *Baião de Dois* e *Não me meta em confusão*, que serviram de base para o presente trabalho.

A definição do caminho metodológico que mais se adéqua à pesquisa ou relato de experiência que se pretende realizar é um dos grandes desafios do trabalho acadêmico. E nesse caso não foi diferente. Com o intuito de atingir os objetivos propostos que consiste em: 1) descrever estratégias de preparação do repertório da banda Baião de 2 em dois arranjos: *Baião de 2* e *Não me meta em confusão*; 2) sistematizar as etapas dessa preparação; 3) identificar de que forma essas estratégias estimulam o desenvolvimento musical dos participantes; 4) entender como elas se configuram práticas de ensino e aprendizagem musical; optei por conjugar procedimentos metodológicos diferentes, mas complementares. O trabalho realizado caracteriza um estudo de natureza pedagógica que se aproxima da abordagem teórico metodológica da pesquisa pedagógico voltada para o registro e reflexão sobre a prática docente.

Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática educação musical especial e aprendizagem informal. As técnicas de pesquisa usadas como fonte principal de geração de dados foram: o diário de campo, as transcrições de duas músicas e a própria performance da Banda em suas apresentações. Dentro do diário de campo foram utilizadas as rodas de conversa e vídeos com os desempenhos dos participantes da Banda. Os depoimentos e o material documental da própria APAE-DF foram utilizados como fontes complementares da pesquisa.

A opção por utilizar diversos procedimentos se justifica pela necessidade de conhecer para descrever a realidade das práticas musicais com a banda Baião de 2 maneira mais ampla e sob diversas perspectivas. Todos os procedimentos utilizados contribuíram para a descrição das práticas de ensino e aprendizagem musical nos ensaios da Banda Baião de 2. Cada qual com suas características e peculiaridades. Abaixo segue uma breve descrição de cada uma das técnicas utilizadas ao longo da pesquisa.

4.1 A PESQUISA PEDAGÓGICA:

A pesquisa pedagógica foi empregada ao longo de todo o trabalho como abordagem teórico-investigativa. Tal abordagem privilegia o contato diário com o campo empírico e o público-alvo da pesquisa, portanto, proporciona uma perspectiva privilegiada de olhar sobre a própria prática docente. Nas palavras de Carmo¹(2011), estudioso do tema:

[...] A pesquisa pedagógica além do empirismo da observação da sala de aula, ela pode recorrer a estudos históricos, antropológicos, sociológicos e outros. O objeto de estudo é a sala de aula em uma visão mais ampla dentro da escola. Essa reflexão através da análise e interpretação do fenômeno vai contribuir para um ensino-aprendizagem de melhor qualidade.[...] Nesse processo o professor é um aprendiz, um mediador e um facilitador de processos educativos, valorizando hipóteses e experimentos.

Na pesquisa pedagógica o pesquisador desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesse sentido, existe uma ampla interação entre o pesquisador e a situação investigada. Graças a essa interação estreita, o pesquisador pode observar os detalhes a dinâmica da situação pesquisada. E, assim, obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outras técnicas.

Todo professor sabe, que a sala de aula é um campo de eterna discussão pedagógica, onde os resultados alcançados são produto de atividades pedagógicas. Cabe ao corpo docente buscar incansavelmente encontrar melhores caminhos para ensinar e buscar constantemente novas formas de aprendizado para os seus alunos.

O processo ensino-aprendizado é uma relação dialética, em que uma ação só funciona em razão de outra e vice-versa. As ações implementadas em sala de aula são determinantes para entender os desafios da aprendizagem, pois só assim será possível encontrar maneiras de ressignificar a didática de uma sala de aula.

O ato de refletir sobre suas ações pedagógicas permite ao professor renovar sua atuação docente e o caracteriza como professor-pesquisador, visto que sua forma de ensinar não fica “engessada” e é constantemente alvo de questionamentos, reflexões e análises. A procura por melhores maneiras de ensinar estaria sempre no seu campo de interesse. Tudo isso, com base na sua própria atuação docente.

¹Josué Geraldo Botura do Carmo é pedagogo com habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º grau e Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau. Professor Facilitador em Informática Aplicada à Educação pelo PROINFO - MEC NET MG2. Pós-graduando em Mídias na Educação

Considerando que o foco de estudo desta dissertação é a descrição sobre como se desenvolve a prática de conjunto no contexto da Banda Baião de 2 com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF, a abordagem teórica da pesquisa pedagógica foi considerada a mais adequada. O papel de professor-pesquisador é essencial para se analisar tais questões, pois a relação ação *versus* reflexão está presente neste estudo, e cabe ao professor “estranhar” sua realidade para poder “conhecê-la” e descrevê-la com um outro olhar.

Um dos pressupostos norteadores para a pesquisa pedagógica não está nas certezas do professor, e sim nas suas dúvidas. Uma vez que dúvidas trazem incertezas, e por meio delas diversos questionamentos, o papel do professor-pesquisador deve percorrer esse caminho. Entre as dúvidas e incertezas de uma pesquisa, diversas perguntas devem ser feitas, como por exemplo: quais são os problemas que a pesquisa pretende enfrentar? Qual é a questão que ela pretende responder? Qual é sua intenção e seu principal objetivo? Para isso, toda a sua trajetória deve ser considerada válida. Por meio dela e a partir de sua reflexão, os professores-pesquisadores poderão delinear os caminhos a serem percorridos que os informam e transformam suas práticas.

Como profissionais, os professores não se limitam a meramente seguir prescrições e fórmulas meramente impostas a eles, de cima para baixo. Ao contrário, eles acionam sua prática e seu conhecimento especializado como educadores, para atingir objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente (LANKSHEAR, 2008, p. 2008).

Em função das razões citadas, a pesquisa pedagógica possibilita (re)conhecer o contexto da sala de aula e entendê-la como fonte de conhecimento. Portanto, podemos inferir que cabe ao professor o papel de pesquisador e suas ações e sua sala de aula o objeto de estudo. A pesquisa pedagógica proporciona ao professor verificar a eficiência de sua didática durante e após as aulas. Por meio dessa observação, será possível ao professor transformar ou ajustar suas futuras atividades pedagógicas. Os resultados dessas intervenções são oriundos da aprendizagem direta dos seus alunos, e dos objetivos por eles alcançados (LANKSHEAR, 2008).

Para que as intervenções alcancem resultados significativos é necessário formular previamente o(s) objetivo(s) que se espera alcançar, ou seja, a intervenção desejada deve ser planejada em consonância com o instrumento interventivo desejado. Existem inúmeros instrumentos que podem ser utilizados dentro de uma pesquisa-pedagógica, como por exemplo:

questionários quantitativos e qualitativos, entrevistas, revisões de literatura, documentos, imagens, legislações pertinentes ao objeto de estudo, vídeos e filmagens entre outros.

Portanto, é necessário diferenciar o uso dessas ferramentas de pesquisa para podermos observar com maior clareza o tipo de intervenção desejada. Em se tratando de uma pesquisa-pedagógica, as observações possíveis de serem analisadas devem envolver planos de aula ou de curso, planejamentos e metodologias. Tudo aquilo que envolve uma relação didática entre professor e aluno pode ser analisado, pois a partir dessa análise, diversas ações pedagógicas poderão ser tomadas. As intervenções, segundo Damiani (2013, p. 58), “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

Finalmente, vale destacar que, por um lado, adotar a pesquisa-pedagógica representa um desafio para o professor, que deve ser capaz de desempenhar os papéis de professor e pesquisador ao mesmo tempo. Mais do que isso, exige que o professor esteja permanentemente atento ao fato de que não deve naturalizar nenhuma situação, mas deve, ao contrário, questionar tudo, inclusive aquilo que pode parecer corriqueiro ou “normal”.

No entanto, por outro lado, quando bem aplicada, a técnica da pesquisa pedagógica propicia a reflexão minuciosa sobre a realidade, contribuindo para a formação de professores mais qualificados e, conseqüentemente, para um ensino mais qualificado também. Um professor capaz de questionar e pensar sobre a sua prática de trabalho é um profissional mais preparado, mais atento e mais sensível. E essas são características imprescindíveis aos docentes que optaram por lecionar para as pessoas com deficiência.

Neste trabalho, a pesquisa pedagógica realizada se baseou nas experiências pedagógico-musicais com a Banda Baião de 2. Assim, a seguir são apresentados os procedimentos de registro das ações pedagógicas realizadas nos ensaios dos arranjos das músicas *Baião de Dois* e *Não me meta em confusão*.

4.2. OS INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Neste trabalho, os documentos de coleta e geração de dados utilizaram como técnicas de pesquisa fontes bibliográficas e documentais, diário de campo, transcrição de arranjos das músicas *Baião de Dois* e *Não me Meta em Confusão*, depoimentos com pessoas ligadas à

APAE-DF para complementar as informações sobre a história da APAE-DF e das práticas musicais na instituição.

4.2.1 Material Bibliográfico e Documental:

A primeira etapa desta pesquisa pedagógica consistiu em um levantamento e revisão bibliográfica sobre o tema Educação Musical Especial e aprendizagem musical informal, e na análise de documentos oficiais. A literatura consultada possibilitou conhecer o que os pesquisadores da área têm discutido sobre a pessoa com deficiência no âmbito da Educação Especial, da legislação e da Educação Musical. Foi possível concluir que existe relativamente pouco material disponível sobre o tema alvo deste estudo, especialmente sobre as práticas pedagógico-musicais, o que sinaliza para a importância de investir em pesquisas que busquem aprofundar o entendimento sobre o assunto.

A consulta a documentos oficiais, por sua vez, possibilitou destacar as regras e os parâmetros estabelecidos pelas instituições envolvidas na Educação Especial. A legislação utilizada na pesquisa possui caráter informativo, no que diz respeito aos direitos e deveres da pessoa com deficiência, sobretudo ao tratar de sua educação. Para isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN foi apresentada ao leitor, uma vez que, por meio de dessas diretrizes e bases educacionais, a trajetória da inserção da educação especial como lei nacional pode ser relatada.

Para apresentar o contexto histórico da APAE-DF na seção 2.3 foi utilizado um documento de uso interno da própria associação, gentilmente cedido para o uso desta pesquisa. O trabalho da Assessoria de Comunicação da APAE-DF (ASCOM) cujo título foi *A História da APAE-DF* foi fundamental para situarmos o contexto da inserção do processo de ensino e aprendizagem musical na APAE-DF, assim como a própria conhecer a própria história da instituição.

O mapeamento bibliográfico utilizou palavras-chave como: Educação Musical Especial, Educação Especial e Aprendizagem Musical. A pesquisa foi realizada em literatura específica da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM e no Google Acadêmico. Toda a literatura encontrada procurou explicitar esses três campos do conhecimento, de forma com que eles pudessem apresentar de forma clara resultados de interesse da pesquisa.

Dentre os autores(as) de maior relevância, é possível destacar: Educação Musical Especial: Viviane Louro (2006, 2012, 2013 e 2016), Luciano Ribeiro Cil (2017 e 2018), Ilza Zenker Leme Joly (2013), Renata Franco Severo Fantini; Ilza Zenker Leme Joly; Tânia Maria Santana de Rose (2016), Dóris Anita Freire Costa (2006), Vinícius Nicolodelli (2018) e Patrícia Kebach; Rosangela Duarte (2012). Nos resultados da Educação Especial se destacam: Gilberta de Martinho Januzzi (2004 e 2013), Marcos J. S. Mazzotta (1996), Arlete Miranda (2004 e 2008), Nesdete Mesquita Corrêa (2004), Enicéia Gonçalves Mendes (1995), Carlos Meireles-Coelho; Teresa Izquierdo; Camila Santos (2007), Regina Finck Schambeck (2017) e Kátia Monteiro De Benedetto Pacheco; Vera Lucia Rodrigues Alves (2007). Com relação à aprendizagem musical informal foram selecionados: Lucy Green (2000, 2001 e 2012); Cristina Grossi (2007, 2009 e 2014); Margarete Arroyo (2002), Simone Lacorte (2006 e 2017), Simone Marques Braga (2011) e Ana Carolina Nunes Couto (2009).

O levantamento e revisão bibliográficos realizados não esgotam a temática. Pesquisas de estado do conhecimento e estado da arte são recomendadas para entender como a tem abordado as temáticas Educação Musical Especial, Educação Especial e aprendizagem musical informal. Este trabalho não objetivou realizar uma pesquisa sobre o estado de conhecimento ou estado da arte na área, mas identifica a importância de estudos dessa natureza.

4.2.2 O Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado como uma ferramenta da pesquisa-pedagógica para analisar o processo de ensino-aprendizagem musical durante o ano de 2019 a partir do meu olhar como professor. Por meio dessa ferramenta foi possível descrever as práticas musicais desenvolvidas com os alunos nos ensaios. E, a partir dessa descrição e reflexão, foi possível perceber a forma pela qual a aula era conduzida. Esse procedimento foi fundamental para que a sistematização dos ensaios fosse percebida, e por meio dela o seu passo a passo.

Dentro do diário de campo, as rodas de conversa foram inseridas, visto que elas possibilitam um diálogo coletivo que facilita uma discussão e avaliação das atividades realizadas por determinado grupo. As rodas de conversa foram realizadas com os alunos no 1º bimestre de 2019 e aconteceram sempre ao final de cada aula/ensaio. Com o intuito de identificar de que forma as estratégias de preparação do repertório estimulam o desenvolvimento musical dos participantes.

4.2.3 As Transcrições dos Arranjos: *Baião de Dois* e *Não se meta em confusão*

Este trabalho duas grades de partitura (Apêndice A e B) feitas para ajudar na descrição das práticas musicais desenvolvida pela *Banda Baião de 2*, pois, desta forma é possível identificar o processo de elaboração de todos os arranjos. As músicas escolhidas foram: *Baião de Dois* (Apêndice A), composta por Claudio Bello e *Não me Meta em Confusão* (Apêndice B), de autoria de Marcos Antônio Maciel.

4.2.4 Depoimentos para complementar informações:

Os depoimentos foram realizados com pessoas ligadas à história da APAE-DF e da música nessa instituição, ou seja, pessoas que participaram ou acompanharam a origem da instituição e das práticas musicais. Esse contato foi importante porque permitiu entender aspectos mais qualitativos e sutis envolvidos na criação da APAE-DF e na inserção da música como disciplina do currículo na instituição. As informações foram obtidas com as professoras Maria Helena de Alcântara de Oliveira e Karla Taciano Jorge.

4.3. A BANDA BAIÃO DE 2 COMO OBJETO DE ESTUDO

A Banda nasceu no ano 2012 pela a iniciativa da professora Kaká Taciano com os seguintes objetivos: 1) trabalhar a inclusão de alunos com necessidades intelectuais e múltiplas no mercado de trabalho artístico;2) buscar o acesso igualitário desses alunos e alunas aos benefícios sociais e à educação para o mercado de trabalho;3) assegurar aos alunos maior participação na vida social; assegurar a permanência dos alunos na APAE;4) fomentar uma convivência horizontal dos alunos da APAE com os demais nas apresentações feitas nas escolas da rede pública do Governo do Distrito Federal (GDF);5) fomentar o desenvolvimento de recursos pedagógicos; 6) ampliar o cenário cultural da pessoa com deficiência e, sobretudo; 7) melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência por meio de atividades artísticas musicais.

Uma das propostas da Banda sempre foi incluir o maior número possível de alunos. Sendo assim, em 2012, ela contava com um total de 10 alunos. Muitos deles participavam como dançarinos e animadores. Esses participantes eram os maiores responsáveis pela alegria da

plateia. O repertório era basicamente formado por baião e xote, e a formação inicial do grupo contava com os seguintes participantes: professora Kaká Taciano (voz e violão), Aline Alves (bateria), Hercílio Marques (conga), Maria Zenilde (meia-lua), Mônica Borges (voz), Marco Antônio (violão e voz), Sabrina Nascimento (dança e palhaçadas cênicas), Elizeth Cardoso (voz), Arthur Dias (dança), e Rafael F. Brandão (animação de plateia). Neste trabalho, os nomes dos participantes da Banda Baião de 2 são verdadeiros conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C)

Quadro 1 – Integrantes BANDA BAIÃO DE 2

NOME	IDADE	INTRUMENTO	CID (classificação internacional de doenças)	Data de APAE-DF
Aline Alves da Conceição	46 anos	Bateria	CID F 70 (retardo mental leve)	08/04/1995
Artur Dias de Almeida	41 anos	Dançarino	CID Q 90 (síndrome de <i>down</i>)	26/11/2008
Elisete de Souza Aguiar	61 anos	Back Vocal	CID F 71 (retardo mental moderado)	09/05/1999 saiu 15/05/2018
Francisco Irlando Casimiro	59 anos	Roadie e Dançarino	CID F 72 (retardo mental grave)	23/02/2000
Hercílio Marques Lima	54 anos	Conga e agogô	CID F 71 (retardo mental moderado)	19/07/2001
Marcos Antônio Maciel Ferreira	39 anos	Violão e Voz	CID F 25 (transtornos esquizoafetivos)	03/07/2012
Maria Zenilde Lima da Costa	47 anos	Triângulo, Meia-lua e Ganzá	CID F 70 (retardo mental leve)	25/04/1995
Mônica Borges Souza	49 anos	Vocal e Back Vocal	CID F 71 (retardo mental moderado)	17/03/1993
Rafael Fonseca Brandão Cavalcanti	34 anos	Ganzá	CID F 99 (transtorno mental não especificado em outra parte)	15/05/2007
Sabrina Nascimento de Andrade	39 anos	Zabumba, Alfaia e Conga	CID F 71 (retardo mental moderado)	25/10/2000

Fonte: Dados do autor

No mesmo ano de 2012, a Banda *Baião de 2* conseguiu realizar algumas apresentações musicais, que chamaram atenção do público: participação na Rodoviária do Plano Piloto (Brasília) com gravação ao vivo no Programa Brasil Urgente; no Auditório do SENAC da 903 Sul e no Parque Jequitibás em Sobradinho, em homenagem ao dia do Meio Ambiente; no Teatro Garagem SESC da 913 sul; no Parque Jequitibá (Sobradinho), no Shopping Boulevard; na Festa Junina da APAE; no “ICB (Instituto Claudio Bello) *in Concert*” e no Bazar de Natal da APAE.

No ano de 2013, quando ingressei como professor da APAE-DF, devido a minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Música, fui convidado para participar do projeto da Banda *Baião de 2*, sobretudo para contribuir com as execuções instrumentais do

grupo, trabalhando tecnicamente com os alunos e aperfeiçoando a forma que eles tocavam seus instrumentos

Dentre as apresentações que tiveram mais destaque em 2013 se destacam: apresentação da banda “Baião de 2” na Câmara dos Deputados; em escolas públicas e particulares do DF; no II Salão de Acessibilidade no Pavilhão do Parque da Cidade; no Fórum do Tribunal de Justiça do Núcleo Bandeirante; no CEUB; no Auditório Nereu Ramos na Câmara dos Deputados; no Teatro da Escola Parque da 308 sul; no Memorial JK; na Rádio Cultura FM no programa Canta Nordeste; no IX Festival Nacional Nossa Arte, realizado em São Luís – MA e no II ICB *In Concert* realizado no SESC Garagem. Uma das maiores conquistas da Banda nesse ano foi a viagem para o Festival Nossa Arte em São Luís do Maranhão e a forma como ela foi realizada. Graças a Lei de Concessão de Diárias e Passagens do Fundo de Apoio à Cultura (FAC), todo o custo com passagens aéreas e hospedagem em hotéis foi custeado pelo Governo do Distrito Federal (GDF). Como a banda existia há pouco mais de um ano, essa foi uma grande conquista: uma viagem para tocar fora de Brasília, num festival muito bem estruturado, que contou com a troca de experiências artísticas e musicais com todas as APAEs do Brasil. A apresentação foi de grande relevância para todos os envolvidos, e fez o grupo acreditar ainda mais no seu potencial.

Durante o ano seguinte, várias danças foram sendo feitas, gradativamente, na composição da banda. Uma delas foi mudança de instrumento do aluno Hercílio Marques, que saiu das congas para tocar o agogô, instrumento típico do Forró e responsável pela marcação rítmica no tempo e, também, no contratempo. A mudança ajudou a performance como desejado, uma vez que o aluno estava com dificuldades nas congas, no sentido de ter força e habilidade para tocar o instrumento e a mudança fez com que o grupo melhorasse a sonoridade do baião e do xote, ritmos característicos do Forró. O aluno Rafael Brandão que, inicialmente, só dançava e era responsável por animar a plateia com suas brincadeiras, conseguiu executar de forma bem precisa a meia-lua. A execução do instrumento foi adaptada para ele, ou seja, a marcação em grupos de nota de acordo com acentos foi alterada para uma marcação regular, espécie de metrônomo, pulsando sempre nos tempos.

A grande descoberta, do ano de 2014, ficou por conta da aluna Sabrina do Nascimento, que antes era pouco aproveitada nos instrumentos percussivos da banda e ficava por conta apenas de entreter o público por meio de atividades e brincadeiras. A habilidade que ela demonstrou ao tocar a zabumba agradou a todos, visto que ela demonstrou bastante desenvoltura e não teve nenhuma dificuldade em executar os ritmos do baião e do xote. Devido

à nova formação instrumental, novos passos importantes puderam ser tomados como a gravação de um CD, por exemplo. Para isso, o grupo contou com a parceria do Instituto Claudio Bello e também do próprio guitarrista Claudio Bello, que entrou na Banda como voluntário, o que fez com que a sonoridade do grupo melhorasse consideravelmente. Graças a esse apoio, os trabalhos de gravação puderam começar. Todos os alunos tiveram o prazer e a sensação de gravar um CD profissional, uma vez que todas as faixas foram produzidas individualmente canal por canal e, também com o auxílio da marcação do metrônomo. O processo apesar de ter sido bem lento, foi muito produtivo pedagogicamente, uma vez que todos que participaram se desenvolveram musicalmente de forma significativa.

Além de ter iniciado a gravação do primeiro CD *Banda Baião de 2*, no ano de 2014, o grupo se apresentou no SENAC da 903 Sul; na Festa da Família no Colégio Stella Maris; no III Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva do IFB (Asa Norte); na Primeira Mostra Regional de Práticas em Psicologia realizada no Parque da Cidade; na Leroy Merlin; na Creche Comunitária da Ceilândia; na escola *Queima Lençóis* em Sobradinho; na Escola Classe 64 na Ceilândia; no Teatro de Sobradinho; na Escola Classe 303 de São Sebastião; no I Sarau Cultural da APAE realizado no Teatro Garagem; no Colégio Marista com o projeto “Baião em Fadolândia”; na Câmara Legislativa do DF e no III ICB (Instituto Claudio Bello) In Concert”.

O desenvolvimento dos alunos foi notável com o processo de gravação, uma vez que a sua confiança para tocar nas apresentações era visivelmente percebida por todas. O que, sem dúvida, quebrava preconceitos no que diz respeito ao fato de pessoas com deficiência não serem competentes. As vozes de Mônica Borges e Marcos Antônio foram as que mais se beneficiaram com todo o processo de gravação: eles cresceram musicalmente ao se ouvir no estúdio profissional de gravação, o que, em geral, também ocorre com os músicos profissionais; com a banda não haveria de ser diferente. Outro detalhe que chamou a atenção foi o fato de que, na hora da gravação, eles se mostraram concentrados e apresentaram uma entrega e dedicação durante todo o processo. Apesar de saírem da marcação do metrônomo, a gravação foi aproveitada integralmente. O CD resultou em doze faixas, sendo três músicas autorais da Banda.

No ano de 2015, ocorreu o lançamento do CD intitulado *É Feijão com Arroz* no Teatro Sesc Garagem da 913 Sul (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=A5fm3uNGfPQ>). Outras apresentações que merecem destaque foram: ANDE (Granja do Torto); Festa Junina da Escola Classe da 413 Sul; UNIPAZ (Universidade da Paz); Escola Classe 11 de Taguatinga; na Feira de Ciências e Tecnologia do IFB (Taguatinga); no Centro de Ensino Fundamental 07; na Escola

Classe 64 de Ceilândia; no Colégio Maristinha com o Projeto “Fadolândia” e na Festa de Confraternização dos Funcionários do Banco do Brasil com o acompanhamento da Equipe da Rede Globo fazendo uma reportagem sobre a banda (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=dML9W3-FgLw>).

No ano de 2016, em Recife/ PE, a banda participou do festival nacional *Festival Nossa Arte promovido pela APAE*. Este ocorre de três em três anos e envolve os trabalhos artísticos das APAEs de todos os estados brasileiros. Portanto, o ano foi atípico, ou seja, ano de festival. O que quer dizer, na prática, que todas as forças e empenhos foram voltadas para essa participação. Felizmente, a composição da música já tinha sido elaborada e criada no ano anterior, e todo o processo de ensaio foi extremamente facilitado por conta disso. A ideia da música da banda escolhida para esse Festival foi motivada pelo limite de tempo dado, cinco minutos, para a apresentação de cada trabalho musical por estado. Por este motivo, o grupo criou um arranjo, um *pot-pourri*, com o tema *Rock Brasília*. Pois assim, foi possível representarmos Brasília com um dos gêneros musicais mais marcantes de sua cultura musical: o rock feito na Capital Federal. O novo repertório marcou uma nova fase do grupo, uma modalidade de ensaios, que acabou gerando um ganho material e musical significativo para os alunos da banda, assim como para seus professores: o alto volume das práticas musicais, exigência do gênero musical, demandou uma reforma na sala de Música que ganhou tratamento acústico profissional e um ar condicionado. Para a apresentação no *Festival Nossa Arte* em Recife/ PE, a banda produziu um clipe que foi passado simultaneamente com a performance musical (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=zH2eDLRHN2o>). Mais uma vez, as passagens para todos participarem do festival foi financiada pela Secretaria de Cultura pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC).

Além da participação no Festival, o grupo se apresentou em diversos locais como: no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); no Hospital Regional da Asa Norte (HRAN); no Lar dos Velhinhos; no Centro de Ensino Fundamental Queima Lençóis (Sobradinho); no Centro de Ensino Fundamental São Francisco (São Sebastião); no Centro de Ensino Fundamental 07 do Plano Piloto e na Escola Classe 209 Sul.

No ano seguinte, 2017, com a sensível melhora e profissionalismo do conjunto, começaram a aparecer convites, situação sequer imaginada anteriormente. Como por exemplo, o convite para participação no DVD *Vida e Obra de Dona Gracinha*. A gravação do DVD ocorreu no dia 01 de junho de 2017 e foi realizada no SESC Newton Rossi. O áudio e as imagens foram capturados ao vivo e não houve nenhum corte na edição do áudio para a edição do DVD.

Isto gerou bastante orgulho para todos os envolvidos. A música escolhida para participação no DVD foi *Bonita Maria* de Kaká Taciano, que retrata bem toda a beleza do universo feminino (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=85VKu9eEy54>).

A partir daí, a agenda da banda começou a ficar apertada devido ao número crescente de convites o que, sem dúvida, valorizou o trabalho do grupo e evidenciou o caminho para a profissionalização ou inclusão dos aprendizes no mercado de trabalho musical. Em 2017, várias apresentações, bem interessantes, foram realizadas: no Clube da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB); no Shopping Pátio Brasil; na Câmara dos Deputados de Brasília e no mês de setembro em comemoração à semana da pessoa com deficiência houve apresentações no Centro de Ensino Fundamental 04 do Guará; no Centro Educacional 02 do Guará II e no Centro de Ensino Fundamental de Sobradinho.

No ano de 2018, todo o esforço e a dedicação da banda foram recompensados: pagamento pelos shows, diversidade de locais de apresentação e, sobretudo, o respeito e admiração daqueles que contrataram as apresentações. Assim, como nos anos anteriores, o grupo realizou diversas apresentações em escolas públicas do GDF como: no Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO; na Escola Classe 415 Norte; na Escola Classe do Varjão; na Escola Parque 211 Norte; na Pestalozzi e na Escola Parque 303/304 Norte.

Tocar nas escolas da rede pública é algo que sempre fez parte das apresentações da banda, pois a inclusão social dos membros do grupo é um dos maiores objetivos desse trabalho. Por meio da música, a inclusão social é facilmente alcançada, visto que os olhares da plateia mudam quando vêm uma pessoa com deficiência intelectual ou múltipla tocando. Nesse momento não é mais a deficiência que aparece em primeiro lugar, mas a música e o músico, o artista. Nesse mesmo ano, 2018, o trabalho musical da banda foi premiado com dois dos seus maiores cachês ganhos até hoje. Eles foram pagos em decorrência das apresentações no Sarau dos Arraiás da Ponta da Asa na 415 Norte. A quantia foi bem significativa, e valorizou o trabalho musical e profissional do grupo. A felicidade de todos ao receber a remuneração foi enorme, sobretudo, a alegria dos familiares, pais, mães e responsáveis pelos aprendizes. A maioria deles, pela primeira vez na vida, conseguiu ganhar dinheiro pelas suas próprias habilidades e trabalho, sem precisar contar com a ajuda de ninguém. O que era visto como uma grande brincadeira ou passatempo, não era mais e todos começaram a dar a real importância ao trabalho musical da banda.

Além desses acontecimentos, diversas apresentações foram feitas, sendo que o nível musical da performance tem crescido bastante, considerando os espaços, locais e relevância.

Dentre as apresentações realizadas se destaca a realizada na Loja de Instrumentos Musicais *Made in Brazil* no Park Shopping: nessa performance a banda ganhou diversos equipamentos como peles e baquetas de bateria, cordas para violão e guitarra, uma caixa de bateria e uma capa rígida para guitarra. Outras apresentações mereceram destaque como: Festival Parque Sucupira em Planaltina; Festival de Arte e Cultura do IFB no âmbito do Conecta IF no Centro de Convenções Ulysses Guimarães e Festa de Halloween da APAE-DF.

Em 2019, a cidade de Manaus, no estado do Amazonas, foi a escolhida para a realização do *Festival Nossa Arte* do ano. Ao contrário de outros festivais, a participação da Banda *Baião de 2* não estava garantida, visto que a APAE de Sobradinho também queria participar do evento. Por esse motivo, pela primeira vez, foi realizada uma seleção para saber quem iria representar o DF na cidade de Manaus. Para o festival, o grupo escolheu uma música escolhida de autoria do aluno Marcos Antônio: *Não Me Meto em Confusão*. Segundo o próprio aluno, a sua composição é fruto de suas andanças pelas ruas de Brasília na adolescência quando, ao admirar as estrelas, foi abordado por policiais militares. Ao ser abordado, ele disse: “___ Calma senhores, eu não me meto em confusão”. O estilo musical escolhido para acompanhar a composição foi ideia do próprio autor da letra: *pop-rock*. A escolha facilitou em muito o trabalho de arranjo da música, uma vez que, as atividades musicais daquele ano seriam realizadas de acordo com o gênero musical pedido pela composição. A ideia original para a participação da banda *Baião de 2* no festival era a autonomia dos aprendizes e a não participação de professores tocando com eles.

A seletiva ocorreu no dia 30 de maio na APAE da Asa Norte e, por unanimidade a música *Não Me Meto em Confusão* composta pelo aluno/músico/compositor Marcos Antônio foi selecionada para representar o DF no festival em Manaus. Apesar de todo o nervosismo por parte dos alunos, uma vez que, pela primeira vez, eles estavam sozinhos no palco e, também, pela primeira vez, poderiam ficar de fora de um festival nacional das APAEs, todos souberam se portar muito bem. A performance foi correta e eles não demonstraram nervosismo. A decisão dos jurados foi apertada, mas por unanimidade, a música da banda *Baião de 2* ficou em primeiro lugar. (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=kJeq6adKoAQ>).

Após garantir a participação na categoria música no festival, os trabalhos musicais voltaram-se para os ensaios habituais, pois o grupo já tinha uma série de apresentações agendadas. Entre as apresentações realizadas, as que mais mereceram destaque ocorreram: na Escola Classe 312 Norte no dia 14 de março; no evento *Caminha Down* no Parque da Cidade Sarah Kubitschek dia 24 de março; gravação no Estúdio *Zimmer Collen* da música que iria para

o Festival em 09 de maio; na festa junina da APAE em 15 de junho; na AMPARE em 20 de junho; no Instituto BRB no dia 27 de junho; na Câmara dos Deputados em 21 de agosto e no Instituto Federal de Brasília (IFB) no dia 28 de agosto.

A grande expectativa do ano ficou por conta da viagem a Manaus e da apresentação da banda no *Festival Nossa Arte*. Mas, antes disso, diversos preparativos foram realizados como: a criação de um figurino próprio; a gravação de um *clip* que seria transmitido simultaneamente no dia da performance do grupo e, sobretudo, melhorar alguns detalhes técnico instrumentais da banda.

Acompanhar o crescimento da *Banda Baião de 2* tem sido um privilégio para todos os envolvidos no projeto, muito além do esperado, visto que, muitas realizações e produtos não estavam nos planos iniciais da banda. Contudo, hoje, a trajetória da banda faz parte da realidade de todos os envolvidos. Uma das consequências desse trabalho é o número crescente de apresentações, trabalhos musicais, projetos e convites que a banda recebe. Os resultados alcançados motivam e aumentam a vontade de todos em fazer e buscar o seu melhor.

5 O ENSAIO DO REPERTÓRIO COMO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

Nesta seção, apresento a inserção da música na APAE-DF e o processo de ensino aprendizagem musical desenvolvido nos encontros e ensaios da banda *Baião de 2* com foco nos ensaios de duas composições relevantes da banda: *Baião de Dois* e *Não me meta em Confusão*. Por meio do relato da preparação do arranjo dessas duas músicas é possível descrever como se desenvolve a prática de conjunto no contexto da *Banda Baião de 2* com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF. A apresentação do processo de elaboração dos arranjos musicais e as estratégias pedagógico-musicais para realizá-lo se mistura com a da minha inserção como professor no projeto musical da APAE-DF. Por isso início este relato com o arranjo da música *Baião de Dois*.

5.1 A INSERÇÃO DA MÚSICA NA APAE-DF

A inserção das atividades musicais na APAE-DF não aconteceu subitamente. Ela é resultado de um processo longo e aprofundado sobre a forma como a música impactava os alunos e alunas, sobretudo, devido aos resultados observados e demonstravam sua capacidade de alcançar os aprendizes. As informações aqui apresentadas foram cedidas em entrevista estruturada pela professora Maria Helena de Alcântara de Oliveira, pois sua trajetória na instituição acompanhou os acontecimentos cronológicos e pedagógicos que marcaram a história musical da APAE-DF.

O momento em que a educação musical começou a ser incorporada na APAE-DF não é muito preciso, mas Oliveira (2020) acredita que as atividades musicais tenham iniciado por volta do ano 1992. Aproximadamente uns 3 anos após a APAE-DF ter se instalado em seu primeiro endereço. A inserção da música ocorreu, primeiramente, de forma aleatória e intuitiva, sem que houvesse um planejamento pedagógico-musical e professores específicos da área de música. Geralmente, as atividades musicais eram desenvolvidas por tentativas de pedagogos em explorar práticas musicais em suas aulas.

Naquela época, a educação oferecida pela instituição era composta por educação profissional e educação complementar. A educação complementar era constituída de diversas atividades curriculares como, por exemplo: educação física, educação artística, artes visuais e educação musical. A educação musical começou a ser inserida por meio de atividades curriculares complementares. As primeiras atividades musicais foram desenvolvidas como

prática de banda marcial. Essa experiência obteve resultados positivos, entre eles, a motivação dos alunos, o que possibilitou a incorporação de práticas pedagógico-musicais para complementar o projeto de educação profissional e inclusão laboral.

A APAE-DF possui características próprias. Ela não é uma escola, ou seja, apesar de possuir disciplinas similares a de uma instituição educacional, a sua missão como Associação é trabalhar para que as pessoas com deficiência intelectual e múltipla possam ingressar no mercado de trabalho. Por essa razão, a educação profissional orienta e direciona as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. No entanto, com o convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a APAE-DF passou a contar, entre seus profissionais, com professores temporários ou efetivos que puderam trabalhar conteúdo específico na instituição. Desde então, as disciplinas que fazem parte do quadro da SEDF também estiveram presentes no Projeto Político Pedagógico da APAE-DF.

Assim, a música integra o currículo da APAE-DF como atividade complementar da educação profissional, e vem transformando-se com o passar do tempo, e de acordo com as necessidades encontradas pela instituição. A demanda por aulas de música variou conforme as necessidades que emergiam, ou seja, as aulas não ficaram restritas à educação profissional, mas, ao atendimento sócio ocupacional, Centro-dia, ela encontrou terreno profícuo para se desenvolver. Uma vez que, os alunos do Centro já haviam passado da idade ideal para o mercado de trabalho, as atividades musicais foram de extrema eficiência, no que diz respeito às estimulações musicais e cognitivas trabalhadas nos encontros das oficinas.

De acordo com Oliveira (2020), a APAE-DF não é uma escola, é muito mais que isso: é um verdadeiro “canteiro de obras”, em busca de novos caminhos para as pessoas com deficiência, em relação às demandas de educação, saúde, assistência social, tecnologia, dentre outras. Uma vez que a área de música não apresenta diretrizes no Projeto Político Pedagógica da APAE-DF, cabe ao professor ensinar de acordo com o que ele acha mais pertinente, porém, considerando os objetivos da instituição, as potencialidades musicais dos alunos e, sobretudo, práticas musicais que sejam capazes de estimular a cognição e coordenação de todos.

Um dos grandes desafios da educação especial é, pois, identificar e trabalhar com as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A atividade musical é uma ferramenta pedagógica muito valiosa nesse sentido, pois permite identificar por meio de respostas musicais essa potencialidade.

Segundo Oliveira (2020), a partir do momento que o aluno mostra “aptidão” ou “talento” para a educação musical, diversas portas se abrem. Pois, além do desenvolvimento estético musical, o seu desempenho musical se amplia para outras atividades acadêmicas, para o mercado de trabalho e para sua relação com a vida social. Tudo isso, devido, principalmente a valorização do seu EU e o seu sentimento de autoestima. As observações realizadas nos ensaios da Banda Baião de 2 demonstram que a música, muito mais do que uma atividade complementar, prazerosa e recreativa pode atingir níveis cognitivos e de inclusão social que se comparem com a própria missão institucional da APAE-DF, ou seja, vir a ser uma atividade profissionalizante, que possa inserir seus alunos no mercado artístico musical do DF, e quem sabe algum dia no mercado nacional.

Finalmente, vale ressaltar que a criação da APAE-DF revela uma história de engajamento e luta pelos direitos de uma parcela significativa da população brasileira. Se os direitos a uma educação de qualidade, à disposição de serviços especializados e ao usufruto de uma vida em sociedade não estiverem garantidos, o direito à uma vida segura e saudável estará comprometido. Assim, como acontecem com outros grupos vulneráveis, as pessoas com deficiência também precisam de políticas públicas específicas, voltadas para o atendimento de suas demandas e anseios. Do contrário, perpetuaremos o preconceito, a indiferença e o cinismo, que são marcas das sociedades desiguais.

O ensino da música na APAE-DF mostra que é possível implementar políticas inovadoras com os meios que já disponíveis para alcançar resultados que, de fato, contribuem com a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Para tanto, basta vontade política, sensibilidade e responsabilidade social. Se esses elementos estiverem reunidos, profissionais como a professora Maria Helena de Alcântara de Oliveira terão mais disponibilidade para formular projetos criativos e inovadores, propiciando um círculo virtuoso e irreversível.

5.2 BAIÃO DE DOIS

Inicialmente, observei como tocavam seus instrumentos, de que forma participavam nos ensaios e como respondiam musicalmente ao que lhes era pedido. Várias coisas me chamaram a atenção, entre elas a forma natural e espontânea com que eles brincavam com seus instrumentos na banda: sempre com alegria e disposição para participar dos ensaios. Após iniciar o trabalho musical com o grupo, o que apenas parecia uma turma de alunos, começou a

crescer dentro e fora da APAE-DF e ganhar um algo a mais. Paralelamente ao trabalho pedagógico-musical, a Banda Baião de 2 realizou diversas apresentações no DF, e fora.

Em 2013, quando iniciei o trabalho com a Banda *Baião de 2*, o repertório do grupo envolvia ritmos do forró, o que era um facilitador na questão dos timbres. Faz parte dessa época a música *Baião de Dois*. O grupo contava também com a participação voluntária de um grande guitarrista da cidade de Brasília, Cláudio Bello. Todas as pessoas que prestam serviço gratuito na APAE-DF são chamadas de voluntárias, ele era um deles, pois estava sempre presente nos ensaios, apresentações e gravações da banda. Além de suas habilidades musicais com a guitarra e o violão, Cláudio Bello era compositor e compôs a música que leva o nome da banda: *Baião de Dois*.

O ritmo escolhido para interpretá-la foi o baião, a razão dessa escolha se deve ao próprio nome da música, sendo assim, não poderia ter uma escolha rítmica melhor. Além disso, os estilos rítmicos mais comuns do forró são de predominância no repertório musical da banda Baião de 2. Pensando nessas características, o compositor Claudio Bello compôs a música. O trabalho de arranjo da música seguiu os passos que têm sido incorporados nas práticas da banda como: apreciação, ensino e aprendizagem da levada, ensino e aprendizagem do ritmo pelos alunos na percussão, aprendizagem da voz (canto e melodia), inserção da harmonia da música pelos professores, execução das partes e do conjunto, elaboração dos arranjos - *break*; dinâmica; “densidade” ou sobreposição de linhas rítmico-melódicas; forma/estrutura da música e execução contínua até a performance/apresentação.

Dentro do gênero musical baião, vários instrumentos musicais são muito característicos, assim como a forma de executá-los. Por exemplo, quando um grupo de forró toca ritmos como baião e xote, instrumentos como zabumba, triângulo e sanfona sempre são esperados. Porém, no ano em que a banda foi criada, 2012, a sonoridade não era exatamente essa. Naquela época, a sonoridade provinha da bateria, do pandeiro meia-lua, da conga, do violão e da guitarra. Como dito anteriormente, na seção 4, a performance e a sonoridade instrumental não eram aprimoradas e trabalhadas para apresentar um resultado mais preciso e consistente de acordo com que se espera da levada rítmica do baião, sobretudo, se pensarmos nos padrões tradicionais da música popular. É importante considerar que o grupo nasceu em uma aula de ensino e aprendizagem musical no contexto da APAE-DF, com o objetivo de propiciar experiência musical e interação social, proporcionar lazer e qualidade de vida; toda a prática musical era válida e não tinha problema algum o grupo tocar dessa ou de outra forma, visto que havia um entendimento de que as práticas musicais visavam o lúdico e que a qualidade da performance

não era questionada ou trabalhada. Muito pelo contrário, só o fato de estarem produzindo música já era algo de bastante relevância.

Assim, quando entrei na APAE-DF ao observar as possibilidades e limitações da execução dos instrumentos e arranjos da banda, principalmente, na música Baião de Dois, ousei propor mudanças. Na verdade, dentro das limitações da performance dos alunos pude constatar, que o resultado não se aproximava do padrão esperado do gênero baião. Por exemplo, a baterista fazia o papel da zabumba corretamente por meio dos graves e agudos, bumbo e caixa, todavia, sua mão no *chimbal* não realizava um padrão bem definido (marcado) e acabava soando estranho, como se alguém estivesse tocando fora do tempo. Isso Essa foi uma das minhas primeiras intervenções como relato no início desta seção. Portanto, trabalhar, aprimorar e desenvolver a técnica de execução do ritmo na bateria era fundamental para que houvesse regularidade e clareza a execução para o bom andamento e progresso do grupo. Outra constatação, também já relatada, era a ausência do triângulo, instrumento de marcação aguda essencial para o ritmo e sonoridade do forró.

Outro aspecto musical observado foi o fato de que a conga e a bateria tocavam em uníssono, sem dúvida, algo que poderia ser trabalhado como uma grande oportunidade para a aprendizagem musical, visto que as execuções musicais dos alunos eram precisas. Contudo, a execução dos instrumentos de timbres agudos utilizados na banda como meia-lua, ganzá e agogô, os aprendizes executavam um padrão rítmico com uma ou duas figuras de duração em cada tempo, e não quatro, subdivisão rítmica característica do ganzá e do triângulo, característica dos estilos musicais do forró. Devido a essas observações, foi possível planejar o trabalho que deveria ser realizado com os aprendizes na aula de música, uma vez que as próprias características do gênero baião mostravam o caminho a ser seguido.

Ao longo do trabalho de elaboração do arranjo para a performance pude analisar de que forma alguns alunos aprendiam, quais eram suas limitações e quais eram suas possibilidades. Durante o processo, algumas limitações surgiram, sobretudo no que diz respeito aos aspectos cognitivos e de coordenação motora como: entendimento claro dos comandos propostos, entendimento cognitivo e adequação do corpo de acordo com os movimentos pedidos. Dentre os aprendizes, Maria Zenilde, por exemplo, demonstrava certa afinidade com instrumentos agudo de efeito, no caso o pandeiro meia-lua, por essa razão percebi que ela poderia aprender o triângulo como já relatado. A aprendizagem envolveu bastante insistência e repetição, utilizando a imitação e estratégias de contagem do tempo e suas subdivisões na execução. Dentro do processo de aprendizagem utilizei a contagem quaternária considerando a parte

superior interna do triângulo como os tempos um e três, e a parte inferior interna como os tempos dois e quatro. Na prática, o comando foi simplificado com as expressões “em cima” e “em baixo”. Posteriormente, foi inserido o elemento “abre no três” e “fecha no quatro”. Essas estratégias pedagógico-musicais foram realizadas de forma progressiva e de acordo com as respostas musicais dos aprendizes, ou seja, a atividade musical em questão veio em decorrência da sua capacidade de aprendizagem por meio dos exercícios propostos.

Da mesma que Maria Zenilde aprendeu a executar o triângulo contando os toques, a aluna/baterista Aline Alves também aprendeu a execução da bateria, contando. Entretanto, no caso dela, foi necessário assimilar que na hora em que o “um” e o “quatro” fossem contados, ela deveria tocar o bumbo, enquanto na próxima contagem de quatro, no segundo tempo, o “três” deveria ser executado na caixa. O processo de aprendizagem rítmico-sonoro foi bastante lento e durou cerca de um ano. Mas, ao ser executado no grupo, propiciou uma sonoridade bastante profissional à performance da banda. Uma das limitações, entraves encontrados nesse processo de ensino-aprendizagem musical foi o fato de que ela, Aline Alves, possui uma deficiência de memória muito severa e, sempre, na aula prática acabava esquecendo o que havia tocado na aula anterior. Nada pior para um professor do que sempre partir do mesmo ponto em todas as aulas. Por meio de gravações no celular, no final de cada aula, com tutoria, a aprendizagem foi facilitada: quando a aprendiz não se lembrava do que e como tinha executado na aula anterior, eu solicitava que olhasse em seu celular e imitasse o toque da bateria até reproduzir o que fora feito anteriormente.

Na música *Baião de Dois*, a zabumba ficou por conta da Sabrina do Nascimento. Ela aprendeu por meio de imitação, ou seja, ela devia observar a batida da bateria e tocar junto com o bumbo da bateria, no mesmo tempo. Quanto ao aluno Hercílio Marques, que anteriormente tocava conga, foi possível notar uma extrema dificuldade em executar células rítmicas diferentes da bateria e da zabumba, por esse motivo ele assumiu o agogô, instrumento bastante comum no gênero musical baião. Por meio da imitação, coube ao aluno Rafael Brandão tocar o ganzá, sempre imitando o triângulo. Além disso, o timbre da sanfona, algo tão característico do baião, ficou por minha conta na execução do teclado.

Figura 1 - Grade rítmica da música Baião de 2

The image shows a rhythmic score for five instruments: Tri. (Triangle), Agg. (Agogo), Choc. (Chocalho), Bt. (Bateria), and Zab. (Zabumba). The score is organized into five staves. The Tri. staff uses 'x' marks to indicate rhythmic patterns. The Agg. staff uses eighth and sixteenth notes with stems. The Choc. staff uses 'x' marks. The Bt. staff uses eighth and sixteenth notes with stems. The Zab. staff uses eighth and sixteenth notes with stems. The score is divided into measures by vertical bar lines.

Fonte: Transcrição do autor.

As alterações musicais realizadas na performance da banda foram responsáveis por criar uma sonoridade bem mais profissional musicalmente do que a sonoridade executada pelo grupo anteriormente. Essa mudança pôde ser percebida na prática, pois o número de apresentações, gravações e projetos musicais não parou de crescer e, a cada ano, a Banda Baião de 2 vêm ganhando mais espaço.

5.3 NÃO ME META EM CONFUSÃO

A música *Não me Meto em Confusão* foi arranjada e preparada nos ensaios da *Banda Baião de 2* para participar do *Festival Nossa Arte* em 2019. Este, como mencionado anteriormente, é realizado pela Federação Nacional das APAES (FENAPAEs) de três em três anos e, sem dúvida, é uma excelente oportunidade para que os trabalhos artísticos desenvolvidos nas APAEs de todos os estados brasileiros sejam apresentados e conhecidos.

A música *Não Me Meta em Confusão* é autoral, uma vez que sua letra e melodia foram compostas pelo aluno/músico/compositor Marcos Antônio Maciel. Ele demonstra habilidades para interpretar e tocar violão juntamente com o “talento” para compor, o que é notório e faz parte de sua musicalidade. Esse fato motivou a escolha dessa música para representar a APAE-DF no *Festival Nossa Arte*. Essa escolha foi significativa e possibilitou mostrar o que há de melhor no ensino de arte, especificamente da música na APAE-DF. A apresentação de uma música autoral possibilitaria mostrar que alunos com deficiência intelectual e múltipla podem se expressar musicalmente. Eles também podem ir além da experiência musical escolar, ou seja, eles podem se transformar em verdadeiros artistas, o que gera a inclusão social desses indivíduos. Nesse sentido, eles, assim como as pessoas neurotípicas, podem fazer suas leituras do mundo que os cercam.

Portanto, a participação no festival foi o ponto de partida para o processo de elaboração dos arranjos musicais de *Não me Meta em Confusão*, uma das várias canções que fazem parte de repertório autoral de Marcos. Para a seleção da música, ele chegou a apresentar dez composições para a banda. Ele as apresentava ao violão e sua voz, ou seja, ele mesmo sabe interpretar suas canções.

Logo, no momento de escolha da música, diversas características musicais foram observadas. Dentre elas, destaca-se o gênero ou estilo musical do *rock*, do *pop* e do *blues*. Todas as canções apresentadas possuíam letra, porém, em algumas delas, as mensagens apresentadas pelas letras não combinavam (ou não soavam bem) com a métrica rítmica. Esse desencontro ou falta de harmonia entre elementos musicais, sobretudo, no que diz respeito ao ritmo e à forma, não soavam como deveriam, o que causava uma certa estranheza sonora. Esse não era um problema grave, quer dizer, com o devido tempo seria possível trabalhar, por meio de atividades pedagógico-musicais, progressivas e específicas, as letras, melodias e levadas para atingir um padrão musical mais profissional e coerente com a expectativa estética do público.

Dentre o repertório autoral tocado e apresentado pelo aluno/compositor Marcos Antônio Maciel, as quatro composições que mais chamaram a atenção dos professores de música foram: *Não me Meta em Confusão*, *Iara*, *Netuno Sangrento* e *Apocalypse do Ventilador*. O destaque foi motivado pela coerência rítmica e a sintonia com a pulsação, junto com as levadas do violão e, também pela estrutura da música, ou seja, era possível ouvir nitidamente partes distintas, como estrofe e refrão, ou partes “A” e “B”.

Levando-se em consideração que a escolha musical deveria representar a banda no *Festival Nossa Arte*, alguns critérios tiveram papel decisivo na escolha de apenas uma composição: 1) cada Estado e o Distrito Federal teriam o tempo máximo de 5 minutos para suas apresentações, o que em média é o tempo regular de uma música popular; 2) o caráter expressivo, visto que, por se tratar de um Festival, uma música com um andamento mais “pra frente” e uma batida rítmica com mais energia, talvez cativasse mais o público presente, assim como os jurados. Sendo assim, a música *Não me Meta em Confusão* foi a escolhida, pois atendia aos critérios pensados para a interpretação da banda.

Após a escolha do repertório, foi possível iniciar o trabalho de arranjos com a banda Baião de 2. Para a realização desse processo, de acordo com a sistematização já incorporada pela banda, a bateria deveria ser definida antes dos demais instrumentos percussivos que compõem a banda. Paralelamente, a esse trabalho, as vozes de apoio seriam elaboradas. A levada inicial de bateria escolhida para a execução da música exigia alguns contratempos de

caixa, que a aluna Aline Alves não estava acostumada a tocar na bateria e tornou o aprendizado um pouco árduo

Figura 2 - Levada inicial da bateria desejada.



Fonte: Transcrição do autor.

O maior problema para essa execução estava na memória da aluna, uma vez que, ela sempre se esquecia do que havia sido feito no ensaio anterior. Para contornar essa situação, a solução encontrada foi gravar a aula, sobretudo a performance final, para estimular sua memória. Contudo, a execução ainda atrasava o andamento necessário para a execução da música. Devido ao prazo e a aproximação da data da seletiva do Festival, a solução encontrada foi simplificar a levada de bateria para que aluna conseguisse tocar, pois a banda deveria desenvolver autonomia na execução. Para isso, resolvemos dividir a execução da bateria para duas pessoas, ou seja, a Aline Alves ficaria por conta da caixa e do chimbau, enquanto a aluna Sabrina do Nascimento executaria os bumbos com a alfaia. Após um período de treinos, que duraram aproximadamente dois meses, a aluna Aline Alves conseguiu pegar o ritmo. Um aspecto positivo desse período foram os arranjos percussivos criados e praticados pelos alunos.

A fim de obter respostas espontâneas, as perguntas eram colocadas de maneira simples, tais como: quais foram as músicas que você tocou hoje? O que você aprendeu de novo no ensaio? O que você mais gostou de ter tocado? Como foi o ensaio para você?

As respostas, na maioria das vezes, acabavam sendo monossilábicas, o que exigiu a reformulação de novas perguntas que visavam aprofundar o conteúdo obtido nas respostas das alunas e dos alunos.

Segue abaixo um pequeno exemplo retirado do Diário de Campo, na roda de conversa:

Professor: Zenilde, o que você mais gostou de ter tocado no ensaio?

Zenilde: música professor.

Professor: que música?

Zenilde: a do Marcos.

Professor: você sabe o nome dela?

Zenilde: Não me Meta em Confusão.

Professor: Parabéns Zenilde! Mas me responda agora, o que você mais gostou de ter tocado no ensaio?

Zenilde: Foi a pandeirola professor.
 Professor: Por quê?
 Zenilde: Porque hoje eu entendi que para acertar o começo, eu não posso começar com a mão e, sim com o pé.
 Professor: Excelente Zenilde, você realmente entendeu a forma de iniciar a música, espero que não esqueça.

Na verdade, a aluna quis dizer que quando ela iniciava o ritmo com a batida de mão no instrumento, o tempo de marcação caía automaticamente. E o que pretendia ensinar era que o tempo dois deveria ser marcado com a mão. Assim sendo, ensinamos que ela deveria entrar tocando na música sempre com o pé. Esse exemplo demonstra que os professores e professoras devem saber ler, entender e, sobretudo, decodificar a mensagem dos nossos alunos, seja ela explícita seja ela implícita. Para isso, os pequenos sinais são essenciais, como por exemplo: os sorrisos, os silêncios e os olhares. Como afirma Rocha é necessário aprender a compreender os alunos:

[...] O ato de instigá-los a pensar sobre suas experiências de tomar consciência pode levá-los a compreender melhor o sentido delas para eles. Ouvindo sensivelmente cada um em sua linguagem, vou aprendendo como professora/pesquisadora também a compreender de forma mais abrangente essas significações. Mesmo que elas sejam provisórias, como tudo que há na existência” (ROCHA, 2018, p. 58).

Rafael Brandão executou o “ovinho percussivo”, um *ostinato* de semicolcheias era o pretendido. Contudo, sua performance variava muito: vários padrões rítmicos eram executados, inclusive as esperadas semicolcheias. Para ensiná-lo, foi adotada uma estratégia didática para que ele realizasse o *ostinato* rítmico: o número dois significava colcheias, e o número quatro as semicolcheias. Ele poderia não executar perfeitamente o que era pedido, mas entendia perfeitamente e sabia as diferenças rítmicas entre os motivos a serem executados.

Para dar um colorido diferente nas partes da música, o arranjo foi feito da seguinte maneira: nas estrofes a aluna Maria Zenilde tocava a meia-lua, e no refrão, o Hercílio Marques tocava o *cowbell*. O motivo rítmico de Maria Zenilde era constituído de um *ostinato* de semicolcheias com acentuações na subdivisão do tempo, dois e quatro, enquanto a marcação em semínimas era feita pelo Hercílio Marques.

Figura 3 - Grade rítmica da parte “A”/estrofe (Banda Baião de 2).

The musical score for Figure 3 shows five staves. The top staff (Pdlr) has a series of eighth notes with accents. The second staff (Choc) has a series of eighth notes with accents. The third staff (C. Bel) has a series of eighth notes with accents. The fourth staff (Bt) has a series of quarter notes with accents. The fifth staff (Alf.) has a series of quarter notes with accents.

Fonte: Transcrição do autor.

Figura 4 - Grade rítmica da parte “B”/ refrão (Banda Baião de 2).

The musical score for Figure 4 shows five staves. The top staff (Pdlr) has a series of eighth notes with accents. The second staff (Choc) has a series of eighth notes with accents. The third staff (C. Bel) has a series of eighth notes with accents. The fourth staff (Bt) has a series of quarter notes with accents. The fifth staff (Alf.) has a series of quarter notes with accents.

Fonte: Transcrição do autor.

Sem dúvida, essa instrumentação foi responsável por criar um clima rítmico-sonoro com partes bem distintas. Outro fator relevante que merece destaque, encontra-se no fato de que, dessa forma, todos os alunos da banda puderam trabalhar, entender e perceber o que são partes de instrumentação distintas e complementares em uma mesma música. Os dois alunos citados acima não encontraram dificuldades em executar o que foi pedido. Entretanto, a Maria Zenilde precisou trabalhar na execução mais precisa de seu instrumento, a meia lua, visto que ela se atrapalhava bastante em marcar os tempos acentuados.

Quanto à aluna Sabrina do Nascimento, ela ficou responsável pela execução da alfaia, instrumento de marcação grave característico do Maracatu. A linha de bateria executava apenas o chimbal e a caixa marcando nas subdivisões do tempo: dois e quatro. Os bumbos passaram a ser executados na alfaia por Sabrina do Nascimento. Felizmente a estratégia de dois instrumentistas funcionarem como um deu certo, e o resultado sonoro sugeria que a bateria estava exata. Com isso, foi mais fácil aumentar o andamento até chegar ao desejado. Quanto ao

resto da banda foi fácil alcançar esse objetivo, pois eles já estavam habituados a tocar a música lentamente, apenas tiveram que aumentar seu andamento.

Com o instrumental rítmico todo pronto, as vozes puderam ser trabalhadas de forma natural e musical, ou seja, dentro da própria música, visto que ela já podia ser executada do início ao fim. Para isso, as terças da Mônica Borges foram inseridas, o que abrilhantou consideravelmente a composição. Uma participação que veio somar muito com a banda, por meio de seu contrabaixo elétrico, deu-se por meio de um aluno de outro setor, o do mercado de trabalho. Felizmente, devido ser ano de festival, Marcelo pode participar. Uma das regras da APAE-DF diz respeito ao fato de que quem está no mercado de trabalho, e se preparando para ele não pode participar regularmente das atividades artísticas

Com a parte percussiva e vocal da música definida e ensaiada, o próximo passo foi fazer uma gravação de áudio em um estúdio profissional. Essa gravação se justifica pelo fato de que nos festivais, durante a performance da música, simultaneamente, é exibido o *clip* da música, e, além disso, seria possível divulgar de uma forma mais profissional o trabalho que é desenvolvido pela *Banda Baião de 2*. Visto que, todo trabalho ficaria registrado, e poderia ser utilizado como portfólio da banda (<https://www.youtube.com/watch?v=kj7ngu-GRpw>).

A gravação ocorreu de maneira extremamente profissional, e pudemos observar como, realmente, estava a execução de cada aluno. Isso, facilitou muito nosso processo e ajudou a melhorar a performance para o festival. O uso do metrônomo foi feito como ocorre em todas as gravações profissionais de estúdio. Porém, algumas estratégias didáticas para facilitar a vida dos alunos foram adotadas. Por exemplo, devido a necessidade de se gravar a bateria ritmicamente precisa, e com suas partes bem definidas, a solução foi eu gravar a bateria antes de todos, pois assim elas teriam como ouvir com exatidão. O resultado saiu melhor do que o esperado, uma vez que além das alunas conseguirem gravar a bateria com precisão, elas o fizeram de primeira. O desempenho delas deixou todos de queixo caído. Atualmente, no áudio do *Clip* da música *Não me Meta em Confusão* é possível ouvir uma bateria gravada por três pessoas, já que algumas viradas e pratos foram gravados por mim e mantidos.

Depois de alguns cortes na edição, todos tiveram seus instrumentos devidamente gravados. Sem dúvida, com a gravação em mãos todo o processo de aprendizagem facilitou, uma vez que todos os alunos deveriam ouvir e praticar em cima desta gravação. Porém, muitos alunos se esqueciam de treinar sua parte em casa. Por essa razão, na sala de aula a prática de instrumentação e do arranjo musical se restringia ao acompanhamento da música em cima do metrônomo.

Essa atividade orientou o restante das aulas até as vésperas do festival, ou seja, tocar ao vivo com o uso do metrônomo. No início foi bem difícil para todos, mas na medida em que todos iam pegando o jeito e a prática de ouvir, sentir e introjetar o pulso, a banda ia melhorando nitidamente, e todos ficavam muito satisfeitos com o resultado. Realmente, a banda estava muito bem preparada para tocar em Manaus. O que acabou acontecendo de fato, visto que a participação de todos foi muito segura, precisa e consciente. O que, automaticamente fez com que a apresentação da banda fosse um grande sucesso.

Um ponto em comum, possível de ser analisado no processo de criação dessas duas músicas diz respeito às estratégias desenvolvidas no processo de aprendizagem musical dos alunos da *Banda Baião de 2*. Vários procedimentos se assemelham ao passo a passo para o processo de aprendizagem seguiu a seguinte sistematização: 1) proposta de repertório - escolha de música; 2) da escolha da música se define o estilo musical; 3) ensino e aprendizagem da levada; 4) ensino e aprendizagem do ritmo pelos alunos na percussão; 5) ensino e aprendizagem da voz - canto - melodia; 6) inserção da harmonia das músicas pelos professores; 7) execução de harmonia pelo aluno Marcos de acordo com o repertório; 8) execução das partes e do conjunto; 9) elaboração dos arranjos - *break*; dinâmica e/ou “densidade” ou sobreposição de linhas rítmico-melódicas; 10) definição da estrutura/forma da música; 11) execução contínua até a performance/apresentação;

Por meio dessas estratégias ou sistematização de estratégias pedagógico-musicais, as aulas/ensaios tornam-se mais produtivas. Um dos motivos dessa produtividade concentra-se no prazer, satisfação e envolvimento com que todos participam do processo, pois todos se sentem parte do processo de criação musical. Não há uma rigidez na proposição e sequência de atividades, ou seja, elas não precisam ser seguidas de forma sequenciada e sem ruptura. Existe uma liberdade em administrar essas etapas da aula/ensaio, geralmente, elas podem ocorrer de acordo com a dificuldade apresentada por cada aluno, pela necessidade de buscar a sonoridade desejada e pela necessidade de executar um devido repertório em função de alguma apresentação. Porém, essa sistematização funciona de forma natural e espontânea trazendo bons resultados.

6.3 BREVE DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS RELATADAS

O processo de ensino e aprendizagem musical é possível de ser observado no quadro 2 abaixo. Nele, foi possível identificar as potencialidades apresentadas pelos alunos da Banda assim que comecei o meu trabalho em sala de aula e também suas dificuldades. Para identificar

as suas aprendizagens musicais, o ponto de partida e de chegada de cada aluno é observado. Por meio deles, nota-se que a maioria dos alunos obteve um grande avanço musical.

Quadro 2– Desenvolvimento Musical dos integrantes BANDA BAIÃO DE 2

NOME	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES	PONTO DE PARTIDA	PONTO DE CHEGADA
Aline Alves da Conceição	Coordenação para tocar bateria.	Péssima memória musical e iniciativa em praticar o instrumento de forma autônoma.	Levadas rítmicas descoordenadas entre pés e mão. Inexistência de qualquer contagem rítmica para auxiliar seu crescimento.	Compreensão rítmica dos tempos e contratempos da bateria. Uso da contagem para novas aprendizagens.
Artur Dias de Almeida	Extrema habilidade em fazer palhaçadas e animar as plateias com elas.	Dificuldade em atender ou obedecer aos comandos, e enorme dificuldade de manter a pulsação rítmica.	Iniciação musical por meio de instrumentos percussivos e números novos de dança e de palhaçadas.	Apresentação de números circenses nas apresentações da Banda Baião de 2.
Elisete de Souza Aguiar	Facilidade em fazer <i>back</i> vocais.	Devido a sua altura de voz ser um pouco mais elevada que a dos colegas, a aluna não conseguia balancear sua afinação devidamente.	Execução de <i>back</i> vocais firmes e fortes, algumas vezes mais do que o necessário	Não houve mudanças no seu desempenho musical com o passar dos anos. Assim foi até sua saída da APAE-DF.
Francisco Irlando Casimiro	Capacidade de auxiliar o grupo na parte técnica da banda (montagem e desmontagem do som).	Dificuldade em concentrar nas atividades novas pedidas, como montagem e operação do som de forma autônoma.	Transporte de equipamentos de áudio e montagem, com supervisão de um responsável.	Não houve mudança de comportamento durante o tempo em que esteve na Banda
Hercílio Marques Lima	Facilidade em manter o ritmo.	Dificuldade em tocar variações rítmicas, e de trabalhar com as devidas dinâmicas das músicas.	Por meio dos baiões e xotes, a conga era utilizada por ele nas práticas de conjunto. Aos poucos, ele foi passando por outros instrumentos de percussão.	Atualmente, ele toca instrumentos percussivos de marcação como: agogô e cowbell. E entende perfeitamente as formas musicais.
Marcos Antônio Maciel Ferreira	Enorme capacidade de compor, memorizar letras e tocar violão.	Dificuldade em se concentrar em uma única linha de raciocínio, devido a isso, a aprendizagem se torna muito dispersa e sem objetivos.	Inicialmente, o trabalho de inseri-lo no repertório da Banda foi feito, para que ele fizesse todos os vocais e os <i>back</i> vocais.	Muito além do repertório proposto, atualmente, ele o realiza com bastante autonomia, e também músicas de composições suas.

Maria Zenilde Lima da Costa	Facilidade em tocar percussão, e entender e contar as figuras rítmicas.	Dificuldade em repetir e lembrar-se dos padrões ensinados.	Extrema desenvoltura em tocar a meia-lua, porém, os tempos fortes e fracos não eram muito bem assimilados por ela.	Graças, a um enorme trabalho de contagem rítmica, sua percepção e execução musical no triângulo e meia-lua estão muito próximas das de um músico profissional.
Mônica Borges Souza	Ótima afinação e facilidade em guardar as letras das músicas.	Dificuldade em se tornar a vocalista principal e não apenas o back vocal.	A sua participação ficava restrita apenas aos back vocais, aos poucos, ela foi ganhando confiança e segurança.	Nos dias de hoje, ela é capaz de segurar sozinha a grande maioria das músicas do repertório da Banda.
Rafael Fonseca Brandão Cavalcanti	Excelente pulso interior, execuções lineares a um metrônomo.	Extrema dificuldade em repetir suas execuções musicais.	A sua participação no início se dava apenas com a dança. Aos poucos, ele foi aprendendo a tocar um pouco de percussão.	Além do ovinho percussivo, atualmente, ele também consegue utilizar meia-lua, ganzá e caxixi nas apresentações da Banda. Assim, como distinguir as partes de uma música
Sabrina Nascimento de Andrade	Enorme capacidade em reproduzir o que está ouvindo e extrema desenvoltura na percussão corporal e	Resistência ao aprendizado de novos conteúdos e pouca iniciativa em praticar os seus instrumentos.	Extrema desenvoltura nas brincadeiras circenses e nas coreografias. Porém, não tocava nenhum instrumento percussivo.	Devido a sua facilidade rítmica, diversos instrumentos de percussão foram trabalhados: conga, zabumba, meia-lua e alfaia.

Fonte: Dados do Autor

Essa evolução ocorreu por meio de atividades musicais que levassem em consideração as potencialidades dos estudantes. Assim eles eram nas práticas musicais, de forma natural e espontânea. Um dos maiores exemplos é a aluna Sabrina do Nascimento que, inicialmente, não tocava nenhum instrumento e hoje é responsável pelas execuções que pedem mais precisão no conjunto, no caso, a zabumba e a alfaia.

Do mesmo modo, a baterista Aline Alves mostrou um desempenho bastante positivo em suas aprendizagens musicais, visto que a compreensão rítmica do seu instrumento e a sua capacidade de estudar contando e entendendo as figuras rítmicas estão presentes no seu estudo e no entendimento do seu instrumento. Além disso, ela consegue distinguir o que cada música pede em relação às levadas rítmicas a serem usadas. Graças a isso, a sua evolução foi e será

constante, uma vez que os alicerces rítmicos da bateria poderão ser trabalhados de forma contínua.

Outros alunos merecem destaque, embora suas execuções não conseguissem atingir um nível de performance musical extremamente preciso, eles conseguiram, de fato, entender de que forma participam da Banda com seus devidos instrumentos musicais. O que certamente gera um sentimento de pertencimento, autoestima e motivação ao trabalho e grupo no qual estão inseridos.

As práticas de aprendizagem informal sistematizadas Lucy Green podem ser observadas nesse processo de ensino e aprendizagem da Banda Baião de 2 e ajudam a entender melhor esse processo de desenvolvimento musical. Segundo Green (2000), a prática de conjunto é capaz de tornar a música recompensadora para os seus participantes, uma vez que ela trabalha intrinsecamente amizade, colaboração e autoestima. Esses sentimentos são de extrema valia para todos estudantes de música, o que não é diferente para pessoas com deficiência.

As características presentes na aprendizagem informal de Green (2001) estão relacionadas ao prazer, identificação, familiaridade, auralidade e autoaprendizagem na forma com que os alunos se relacionam com a música em sala de aula, e se integram diretamente com as práticas de aprendizagem observadas na banda. De acordo com Green (2012), essas práticas envolvem: escolha do repertório, a música e seus significados, a influência dos significados musicais para a aprendizagem, tocar de ouvido, o ensino aural, tocar em pares ou em grupo e a criatividade.

Todas as práticas de aprendizagem informal de Lucy Green citadas acima estão presentes na sistematização pedagógica e musical do trabalho docente realizado com a Banda Baião de 2 na APAPE-DF. Especialmente no que diz respeito ao uso da prática de conjunto como recurso pedagógico utilizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa objetivou descrever como se desenvolve a prática de conjunto no contexto da *Banda Baião de 2* com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF. Especificamente, este estudo objetiva descrever as estratégias de preparação do repertório da banda *Baião de 2*; sistematizar as etapas dessa preparação; identificar como essas estratégias estimulam o desenvolvimento musical dos participantes e entender como elas se configuram como práticas de ensino e aprendizagem musical. O desenvolvimento dessas estratégias surgiu por meio de dúvidas e questionamentos relacionados à minha atuação docente, como por exemplo: que estratégias pedagógico-musicais poderiam funcionar com pessoas com deficiência e de que maneira eu poderia ajudá-los com a aprendizagem musical. A falta de material específico nesse assunto também motivou consideravelmente meu interesse. Para responder aos objetivos, o presente trabalho apresenta um relato de um conjunto de estratégias desenvolvidas e aplicadas na aula de música, nos ensaios da banda *Baião de 2*, no âmbito da APAE-DF, em uma turma de alunos com deficiência intelectual e múltipla, a partir do arranjo de duas músicas: *Baião de Dois* e *Não me meta em confusão*.

Por tratar-se de um trabalho pedagógico-musical, recorro ao conceito de pesquisa pedagógica e técnicas de geração de dados como diário de campo, entrevistas, rodas de conversa, vídeos e transcrição dos arranjos para descrever o trabalho realizado com os integrantes da banda *Baião de 2*.

Após relatar a experiência dos ensaios e arranjos da banda *Baião de 2* na APAE-DF, foi possível sistematizar as estratégias de preparação do repertório da banda e identificar como essas estratégias estimulam o desenvolvimento musical dos participantes. Percebe-se que apesar da diferença entre os gêneros musicais, *pop-rock* e *baião*, as estratégias utilizadas possuem características que se assemelham. A organização e o encadeamento dessas estratégias pedagógico-musicais seguem um roteiro que pode ser seguido e repetido. Elas também podem ser observadas na aprendizagem informal e na aprendizagem dos músicos populares.

Apesar de não haver uma rigidez na execução da sequência das atividades pedagógico-musicais, sua sequência, na maioria das vezes, segue o seguinte roteiro:

- 1) Escolha do repertório a primeira ação ocorrida na aula;

2) Escolha da canção, normalmente realizada pelos professores, considerando as potencialidades musicais dos alunos. Tal escolha deve caminhar de acordo com as respostas musicais dos alunos.

3) Definição do estilo musical. Cada gênero musical admite uma grande gama de possibilidades de arranjo e instrumentação, por isso, é fundamental que o professor as conheça e saiba as trabalhar, de modo a destacar as características estilísticas da música em consonância com as possibilidades e habilidades dos integrantes da banda. Como exemplo, cito que, no início do trabalho com a *Baião de 2*, o estilo musical do forró serviu de base para a aprendizagem, permitindo que novos ritmos pudessem ser ensinados, como por exemplo: baião, xote, xaxado, arrasta-pé e frevo. Instrumentos como a zabumba, o triângulo, o agogô e o ganzá também foram utilizados, uma vez que seus timbres são característicos desse gênero musical. Essa diversidade musical foi essencial para a musicalização inicial e motivação dos alunos.

4) Para que o processo de ensino-aprendizagem dos estilos musicais seja possível, a atividade subsequente às escolhas do repertório e da música diz respeito ao ensino e aprendizagem de levadas rítmicas. Nessa etapa, a turma deve distinguir um ritmo de outro, e conseguir aplicá-lo ao repertório desejado. É importante observar que a música deve ser a grande responsável pela aprendizagem de determinadas levadas, e não o contrário. Os instrumentos utilizados pela banda como bateria, baixo, guitarra e teclado ajudaram e ajudam muito nesse processo, visto que suas possibilidades musicais de performance são inúmeras e adequadas a diversos estilos. A diversidade de levadas rítmicas que a banda hoje executa demonstra esse trabalho. A lista de músicas do repertório da banda passeia por diferentes gêneros e estilos musicais: rock, pop, afoxé, axé, marchinhas de carnaval e blues.

5) Ensino-aprendizagem dos alunos na percussão. Após o entendimento de uma nova levada rítmica, é importante que todos participem do “fazer musical” inserido com um instrumento. Os instrumentos de percussão foram a forma mais democrática para que todos os alunos da banda participassem. O ritmo está presente em todas as pessoas e não haveria de ser diferente com alunos com deficiência intelectual e múltipla. Porém, cada instrumento percussivo requer uma técnica diferenciada. Ao longo do tempo, as especificidades e os desempenhos musicais de todos os alunos foram percebidos, possibilitando a aprendizagem instrumental rítmica por meio de estratégias pedagógico-musicais e instrumentos percussivos. Importante dizer que todos os alunos participam de todas as músicas do repertório, seja de uma forma simples ou mais complexa. Nem todos os alunos são capazes de tocar um instrumento

melódico e harmônico, mas nunca foi descartada a possibilidade de algum aluno desempenhar tal papel: os alunos da banda são motivados para ampliar sua aprendizagem musical e instrumental, qualquer aluno da APAE-DF que demonstre interesse em aprender ou saiba tocar um tipo de instrumento é estimulado. Cabe citar o caso do aluno Marcos Antônio Maciel, uma grata surpresa para nós, um verdadeiro diamante a ser lapidado. Desde que o aluno chegou na APAE-DF, foi direto para a banda, visto que, além de cantar toca violão e tem muita disposição para aprender teoria musical. Graças ao seu interesse pessoal, integrou-se à banda cantando e tocando um instrumento melódico e harmônico. Sem dúvida sua participação enriqueceu consideravelmente o trabalho da banda.

6) Trabalhar a melodia por meio das vozes dos alunos e das alunas, com o auxílio harmônico e melódico dos professores. Nos arranjos das músicas apresentadas, as vozes principais eram feitas pelo aluno Marcos e pela professora Kaká, e a segunda voz pela aluna Mônica. Essa etapa assemelha-se aos ensaios de músicos populares, visto que, um dos princípios da aprendizagem informal é a prática musical entre pares, por meio de uma escuta atenta, repetição e imitação.

7) Execução das partes e do conjunto. Com a prática musical coletiva, também chamada de prática de conjunto, diversas atividades pedagógico-musicais podem ser desenvolvidas, tal como a elaboração de arranjos. Os elementos musicais mais usados nos arranjos da banda *Baião de 2* são: breques, dinâmicas, sobreposição de linhas rítmico-melódicas e estrutura/forma musical. Esta etapa deve nortear um resultado musical que seja capaz de levar a música arranjada, construída e trabalhada nos ensaios a ser apreciada nas mais variadas situações possíveis, como por exemplo, nas apresentações internas na APAE-DF e, sobretudo, nas apresentações externas. A apreciação estético-musical é imprescindível para viabilizar e entender de forma positiva as estratégias musicais empregadas para desenvolver o processo de aprendizagem.

Ao descrever como se desenvolve a prática de conjunto no contexto da Banda *Baião de 2*, é possível observar que os alunos da APAE-DF reagem positivamente ao processo, pode-se dizer até que sua reação se assemelha a de um músico profissional.

O trabalho didático-musical realizado com essa turma de alunos vai muito além da sala de aula, visto que eles devem seguir uma rotina de cuidados com datas e horários de suas apresentações, manutenção dos seus figurinos e instrumentos pessoais e, sobretudo, eles entendem que precisam estar em constante contato com suas práticas musicais para

conseguirem tocar de forma correta. Esse entendimento de suas ações musicais comprova de fato que eles conseguem discernir uma execução precisa de seus instrumentos e, quando preciso, sabem que devem estudar mais em casa. Sem dúvida, o comprometimento dos alunos prova que pessoas com deficiências intelectuais e múltiplas são capazes de aprender música; para isto basta a observação de estratégias pedagógico-musicais que vão ao encontro de suas necessidades, desejos e potencialidades.

Como já dito, a forma natural e espontânea de condução das aulas se parece muito com os ensaios de músicos populares e com suas práticas de aprendizagem informal, mas a aprendizagem formal também está presente neste processo de ensino-aprendizagem musical. Devido aos comprometimentos físicos, comportamentais e cognitivos dos alunos da banda *Baião de 2*, a condução das estratégias pedagógico-musicais é orientada pelos professores, o que cria uma certa dependência, mas também viabiliza a continuidade e sustentabilidade do projeto de banda de música.

Após descrever e refletir sobre as minhas práticas docentes na educação musical especial neste trabalho, consegui estabelecer uma sistematização inédita, e, por meio dela, aperfeiçoar consideravelmente minhas práticas pedagógico-musicais. Inúmeras possibilidades se descortinam, como, por exemplo: o ensino de teoria musical, de técnicas instrumentais e vocais, de apreciação e de interpretação musical. Eu reconheço que dispor de um passo a passo das atividades musicais facilita sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem musical em sala de aula.

Conforme exposto neste trabalho, o campo de pesquisa da Educação Musical Especial ainda necessita de bastante estudos, contudo este trabalho coaduna para que essa realidade possa ser revertida e com ele novos caminhos e novas possibilidades de pesquisa possam ser gerados.

As estratégias pedagógico-musicais desenvolvidas com a banda *Baião de 2* podem ser realizadas em novos espaços e contextos educacionais, ou seja, ela pode ser desenvolvida na própria APAE-DF em outras turmas, como também sair dessa instituição e alcançar resultados em outras instituições de ensino especial, como nos próprios Centros de Ensino Especial do DF ou, até mesmo, em escolas regulares onde haja educação inclusiva. Futuras e novas pesquisas podem e devem ser realizadas para divulgar o trabalho e as práticas pedagógico-musicais na Educação Musical Especial. Espero que o trabalho pedagógico musical descrito nesta monografia possa auxiliar as práticas docentes de diversos professores, principalmente, aqueles que queiram se aperfeiçoar e entender um pouco mais a Educação Musical Especial.

REFERÊNCIAS

APAE Brasil. **Pesquisa:** Fenapaes realiza censo com as Apaes do Brasil. Setembro. 2017. Disponível em: <<http://apaebrital.org.br/noticia/pesquisa-fenapaes-realiza-censo-com-as-apaes-do-brasil->>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIONACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS(UFG), 2º, 2002, Goiânia, **Anais...**, Goiânia: UFG, 2002, p. 18-29.

BRAGA, Simone Marques. Processos cognitivos de aprendizagem em música. In: ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 10, 2011, Buenos Aires. **Actas...**, Buenos Aires: SACCoM, 2011, p. 979-983.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1pl.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=Art.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20efeito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.>>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrang%20e%20nas%20manifestas%20es%20culturais>. Acesso em: 20 de mai. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <2018/2016/Lei/L13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%202%20DE%20MAIO%20DE%202016.&text=26%20da%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Art.>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

CIL, Luciano Ribeiro. **Interface Educação Musical e Educação Especial:** Estudo Bibliométrico na Produção Científica de Dissertações e Teses. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Londrina: Universidade Norte do Paraná, 2017.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela G.L. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 327-342, 2018.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma de Estado. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27, 2004, Caxambu. **Anais...**, São Paulo: UEMS, 2004, p. 1-6.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/agosto, 2013.

DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro. Objetiva. 2001.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria S. de R. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n. 36, p.36-54, 2016.

FARIAS, Élio Oliveira de. História da APAE no Distrito Federal. ASCOM/APAE.

FENAPAES (1972). Estatuto da Federação Nacional das APAES. Registrado sob o número 00001172 do livro M. Og - A, em 20 de novembro de 1972.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. Coleção como usar na sala de aula. 8. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA, Sónia Rio; VIEIRA, M. Helena. Práticas formais e informais no ensino da música: Questionando a dicotomia. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, Lisboa, v. 3, p. 85-95, 2013.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, p. 65-79, 2000.

_____. **How popular musicians learn**. Londres: Ashgate, 2001.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 20, n. 28, 61 - 80, 2012.

GROSSI, Cristina; NARITA, Flávia M.; BLEGGI, Leonardo; FERLIM, Uliana. Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. *In Seminário Nacional de Pesquisa em Música SEMPEM*, versão On-line, 7, v. 1, n.1, 2007, Goiânia, **Anais...**, Goiânia: UFG, p. 103-109, 2007.

GROSSI, Cristina S.; BARROS, M. Prática musical no ensino médio em um projeto piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação musical. *In:*

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. **Anais...**. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 1016-1021.

GROSSI, Cristina S. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, n. 7, p. 2014.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2004.

JANUZZI, Gilberta de Martinho; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011**:algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Educação (UFES)**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 79-86, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2011

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos e Debates**, v. 2, n. 15, p. 98-111, 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, 2000.

LACORTE, Simone. **Aprendizagem do músico popular**: um processo de percepção através dos sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

_____. Entre o formal e o informal: a aprendizagem do violão na formação de professores de música para a Educação Básica. In CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 23, Manaus, 2017. **Anais...** Manaus, 2017, p. 1 -12.

LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual & 58; um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554. 2014.

LOURO, Viviane. **Música e inclusão**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016.

_____. Educação Musical e deficiência: quebrando os preconceitos. 2013. Artigo disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf> . Acesso em 24/06/2020.

_____. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012. 1ª edição.

_____. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio II, 2006.

MAIA, Rui Leandro. **Dicionário de Sociologia**. Portugal: Porto Editora. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em: 12/07/2020.

MARQUEZAN, Reinaldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 3, p. 463-478, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a09.pdf>. Acesso em 12/07/2020.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: CONGRESSO DA SPCE: EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO: POLÍTICAS E ACTORES, 9º, Porto. *Actas...*, Universidade da Madeira, 2007, p. 178-189.

MENDES. E.G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 2015. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, v. 7, p. 29-42. 2008.

_____. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7. 2004.

MORALES, Daniela dos Santos. **Música na docência de educadoras especiais: Um estudo em escolas de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

NICOLODELLI, Vinícius. O educador musical na educação especial: a trajetória de três professores. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 19, n. 19, p. 120-139, 2018.

OLIVEIRA, Cristiane Inácia da Rocha. **A borboleta que não podia voar (e voou): teatro e deficiência intelectual**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta fisiátrica*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

RICARDO, Helena; CASTRO, José Paulo dos Santos Rosas de; CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas. O momento histórico de criação da Associação de Pais e Amigos do Especial em Ponta Porã e sua relação com a história da educação especial no Brasil. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPIFIP**, Campo Grande, v. 2, n. 6, p. 34-50, 2018.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Caxias do Sul, v. 5, n. 12, 1-13, julho-dezembro (semestral). 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 6ª Ed. Campinas: Editores Autores Associados, 2000.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa os impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, 23-35, 2017.

SILVA, Juliana. **Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo**: a prática docente de professores de piano popular do centro de educação profissional – Escola de Música de Brasília (*CEP/EMB*). Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

APÊNDICE A – PARTITURA DA MÚSICA *BAIÃO DE DOIS*

Baião de Dois

Cláudio Bello

$\text{♩} = 96$

Voz 1

Voz 2

Guitarra

Violão

Baixo

Triângulo

Agogô

Chocalho

Bateria

Zabumba

$\text{♩} = 96$

Voz 1

Voz 2

Gtr.

vio

Bx

Tri.

Agg

Choc

Bt

Zab

E bai-ão de do-o-ois

E fei-ção com'ar-ro - o - oz

E bai-ão é bai-ão de do - ois

simile...

simile...

G^m

D⁷

G^m

D⁷

2

Voz 1 *2f* e dei-xe a tris - te - za pra de - pois. É bai-ão de do o ois. É fei-ção com'ar - ro - o - oz.

Voz 2 e dei-xe a tris - te - za pra de - pois. É bai-ão de do o ois. É fei-ção com'ar - ro - o - oz.

Gtr. *Gm D7*

vio *Gm D7*

Bx

Tri.

Agg.

Choc.

Bt.

Zab.

39 *Gm D7* É bai-ão é bai-ão de do - ois. e dei-xe a tris - te - za pra de - pois. To-do

Voz 2 É bai-ão é bai-ão de do - ois. e dei-xe a tris - te - za pra de - pois.

Gtr. *Gm D7 Gm*

vio *Gm D7 Gm*

Bx

Tri.

Agg.

Choc.

Bt.

Zab.



39

Voz 1 *D7 Gm D7 Gm*
bra - si lei - ro gos - ta de ar - roz corfei jão car - ne se - ca e jem - pe ro a - mas - sa - da no pi - lão. Põe um

voz 2
Põe um

Gtr. *D7 Gm D7 Gm*

vio *D7 Gm D7 Gm*

Bx

Tri. ||

Agg. ||

Choc. ||

Bt. ||

Zab. ||

47

Voz 1 *E♭ F Gm Cm D7 Gm*
pou - co de fá - ri - nha pra'en - gros - sar mais o pi - rão Mui - to a - mor e re chei - o pra'a - cal - mar seu co - ra - ção. É bai - ão de do - o - ois

voz 2
pou - co de fá - ri - nha pra'en - gros - sar mais o pi - rão Mui - to a - mor e re chei - o pra'a - cal - mar seu co - ra - ção. É bai - ão de do - o - ois

Gtr. *E♭ F Gm Cm D7 Gm*

vio *E♭ F Gm Cm D7 Gm*

Bx

Tri. ||

Agg. ||

Choc. ||

Bt. ||

Zab. ||

4

56

2. Gm D7 Gm D7

Voz 1

pois. Po-de vir do es-tran gei - ro No-va-I - or-que ou Ja- pão Vai fi-car de bu-cho chei - o Com'as de - li-cias do ser tão

voz 2

Gtr. Gm D7 Gm D7

vio Gm D7 Gm D7

Bx

Tri. 2.

Agg

Choc

Bt

Zab



64

Gm Eb F Gm Cm D7

Voz 1

E pro-var pro mun-do'in tei - ro que a - qui tem ca-bra bão e que to-do bra-si lei - ro tem um pé lá no bai-

voz 2

E pro-var pro mun-do'in tei - ro que a - qui tem ca-bra bão e que to-do bra-si lei - ro tem um pé lá no bai-

Gtr. Gm Eb F Gm Cm D7

vio Gm Eb F Gm Cm D7

Bx

Tri.

Agg

Choc

Bt

Zab

6

Voz 1
Gm Ab Gm Ab Gm Ab Gm
pois ô - - ô - - ô - - ô - - ô - - ôh
Gm

Voz 2
pois ô - - ô - - ô - - ô - - ô - - ôh
Gm

Gtr.
Gm Ab Gm Ab Gm Ab Gm

vio
Gm Ab

Bx

Tri.

Agg.

Choc.

Bt.

Zab.

APÊNDICE B –PARTITURA DA MÚSICA *NÃO ME META EM CONFUSÃO*

Não me Meta em Confusão

♩ = 110

Marco Antônio Maciel Ferreira

Soprano

tenor

Guitarra

Violão

Baixo

Pandeirola

Chocalho

Cow bell

Bateria

Alfaiá

S.

tenor

Gt.

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

2

10

S.

tenor

Gt

viol

Bx

Pdri

Choc

C. Bel

Bt

Alf.

simile...

C^(addb) G A

C G A



14

S.

tenor

Gt

viol

Bx

Pdri

Choc

C. Bel

Bt

Alf.

Eu su - bo as es - ca - das do céu

En - con tro/um cor po de már - mo - re

En - con tro/um cor po de már - mo - re

C^(addb) G A

C G A

18

S.

tenor % C(add9) G A

Gt.

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.



22

S.

tenor % C C(add9) G A

Gt.

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

26

4 S. 

REFRÃO

Bm G D A

tenor 

Gt 

viol 

Bx 

Pdrl 

Choc 

C. Bel 

Bt 

Alf. 



30

S. 

Bm G D A

tenor 

Gt 

viol 

Bx 

Pdrl 

Choc 

C. Bel 

Bt 

Alf. 

1.

S. *34*

tenor

Gt. *solo de guitarra*

viol.

Bx.

Pddl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

S.

tenor

Gt.

viol.

Bx.

Pddl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

6

S.
tenor

Gt

viol
simile...

Bx

Pdrl
Choc
C. Bel
Bt
Alf.

Lyrics:
To-car em seus ca-be-los Gló-ria e con-ver-sar - -

S.
tenor

Gt

viol

Bx

Pdrl
Choc
C. Bel
Bt
Alf.

Lyrics:
- Eu su-bo as es-ca-das do/e-qui-li-brio E não me me-to em con-fu-são

volta ao refrão

38 7

S. 2.
Tchup - tchu - - - Tchup - tchu Tchup - tchu

tenor
- Tchup - tchu - - - Tchup - tchu Tchup - tchu

Gt
A C(add9) G

viol
A C(add9) G

Bx

Pdel 2.

Choc

C. Bel

Bt

Alf.

41

S. 2.
tchup - tchu

tenor
tchup - tchu Não me me - ta em con - fu - são

Gt
A Bm G

viol
A

Bx

Pdel

Choc

C. Bel

Bt

Alf.

8

44

S. Não me me - ta em

tenor Me li - vre des - sa si - tu - a - ção - - Não , não me me - ta em

Gt. simile...

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.



47

S. con - fu - são_ Me dê a so - lu - ção - - Não me me - ta em

tenor con - fu - são_ Me dê a so - lu - ção - - Não me me - ta em

Gt.

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

51 G

S. con - fu - são_ Me li - vre des - sa si - tu - a - ção - Não me me - ta em

tenor con - fu - são_ Me li - vre des - sa si - tu - a - ção - Não me me - ta em

Gt.

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

55

S. con - fu - são_ Me dê a so - lu - ção - - - Uó(na2'vez) Uó - ó -

tenor con - fu - são_ Me dê a so - lu - ção - - - Uó(na2'vez) Uó - ó -

Gt.

viol.

Bx.

Pdrl.

Choc.

C. Bel.

Bt.

Alf.

10

59

S.

tenor

Gt

viol

Bx

Pdrl

Choc

C. Bel

Bt

Alf.



63

S.

tenor

Gt

viol

Bx

Pdrl

Choc

C. Bel

Bt

Alf.

APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE ARTES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, RG nº
, CPF nº, responsável por
,
 RG nº, músico participante da Banda Baião de 2, atividade artística realizada na
 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Asa Norte, Brasília - DF, estou ciente e de
 acordo com a sua participação, bem como, com a utilização de seu verdadeiro nome na pesquisa de
 mestrado profissional em Artes realizada pelo mestrando Flavio Hodara Gaio, RG nº 1594768, CPF nº
 817.962.341-68 desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Arte - ProfArte do Instituto de
 Arte da Universidade de Brasília - UNB sob matrícula nº 18/0155849, sob orientação da professora Dr^a
 Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, RG 1544158 e CPF 777.022.637-68. Os dados gerados
 na pesquisa serão utilizados na Dissertação de Mestrado, intitulada *BAIÃO DE 2: uma experiência
 de prática de conjunto com alunos com deficiência intelectual e múltipla na APAE-DF*. Estou
 ciente que a pesquisa não acarreta nenhum risco à dignidade dos participantes e declaro que fui
 informado sobre os seus objetivos, sobre os procedimentos éticos de divulgação da pesquisa e sobre o
 caráter acadêmico da publicação integral ou parcial do texto final.

Brasília, _____ de _____ de 2020,

Nome do participante: _____

 (Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa)

ANEXO 1 –FOTOS E REPORTAGENS DA BANDA BAIÃO DE 2

30 • Cidades • Brasília, domingo, 29 de novembro de 2015 • CORREIO BRASILIENSE

Formado por 10 estudantes da Apae-DF, grupo musical lança o primeiro CD, fruto de três anos de um trabalho apaixonado

» BERNARDO BITTAR

Especiais não apenas porque nasceram diferentes. Especiais porque são artistas, dançarinos, cantores e vencedores. Alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae-DF) lançaram o primeiro CD do grupo de música nordestina Baião de Dois, criado em 2012 e composto por 10 alunos da instituição.

Não se pode dizer, exatamente, que se trata de uma banda. Também não é um coral. O Baião de Dois é, essencialmente, uma divertida reunião de pessoas apaixonadas por canções e interpretações. Após três anos de trabalho, desenvolvendo as letras, ensaiando os passos e escolhendo os ritmos, o álbum *É feijão com arroz* ficou pronto e foi gravado em um estúdio independente, na Asa Sul, cedido por um artista brasileiro. "Tudo foi acontecendo de maneira cautelosa, bem programada. Até montar, ajeitar, arrumar, acostumar os meninos com o trabalho, fazer tudo dar liga de verdade, demoramos um tempo. Mas fizemos com muito carinho. O melhor é que eles são apaixonados pela atividade", afirmou a professora Kaká Ticiano.

A conversa entre a educadora e a reportagem é observada, de longe, pela baterista Aline Alves da Conceição, 41 anos. Ela tem dificuldades cognitivas e, por isso, nunca trabalhou. Dedicou a energia e os esforços à música. Para chegar à sede da Apae-DF, na Asa

Foto: Minervino Junior/CE/DA Press - 10/11/15



O grupo Baião de Dois fez um grande show, com um misto de música e teatro, para lançar o disco: emoção e empolgação na plateia



Eu moro no P Sul. É muito longe e, claro, acho cansativo. Mas não tem problema. Gosto muito de participar do Baião de Dois"

Aline Alves,
baterista do grupo

Norte, diariamente, toma dois ônibus. "Eu moro no P Sul. É muito longe e, claro, acho cansativo. Mas não tem problema. Gosto muito de participar do Baião de Dois. A professora Kaká me ajudou muito", afirmou. Aline foi a única entre os filhos da aposentada Maria Alves da Conceição, 69, que nasceu com deficiência. "Mas ela não tem grandes problemas. É minha companheira. Tem dois irmãos, e consegue fazer as coisas de maneira tão independente quanto eles", defende a mãe.

Escolher a bateria foi uma decisão difícil para Aline. Especialmente porque, como o instrumento é caro, ela não dispõe de um exemplar em casa para ensaiar. "Fui avisada de que o baterista não pode faltar nos ensaios, porque, se você não tem o instrumento, precisa aproveitar o tempo na escola", contou. Quando a ansiedade se torna incontrolável, o jeito é fazer um som improvisado. Ela usa as cadeiras da sala de estar de

APAE-DF/Reprodução



COMPRE O SEU

O CD *É feijão com arroz* custa R\$ 20 e pode ser comprado na sede da Apae-DF (SEPN 711/SH1, Conjunto E, Asa Norte). Telefone: (61) 2101-0460.

casa como instrumento. "É como se cada assento fosse parte da bateria", ensina. A mãe não gosta, mas entende. "Minha filha é muito engajada. Quando entra em algum projeto, não desiste facilmente. Quer vencer porque é uma batalhadora", completa Maria Alves.

Performance

Há cerca de duas semanas, os 10 integrantes do grupo fizeram um show para divulgar o primeiro CD. Na plateia, familiares orgulhosos se espriam no Teatro Sesc Garagem, aplaudindo a apresentação musical com toques de artes cênicas. Não foi fácil conter as lágrimas dos espectadores e dos artistas, como Maria Zenilde Lima da Costa, 42 anos. Matriculada na Apae-DF desde os primeiros anos da instituição, ela deseja passar a vida em cima do palco. "Depois que eu senti, pela primeira vez, a sensação de ser admirada, achei bonito demais. Eu não tenho vontade de parar nunca mais." Zenilde optou pelo triângulo por ser de fácil manejo e para não correr o risco de atrapalhar o ritmo dos colegas. Mas, após receber elogios da professora e dos familiares, pretende alçar novos voos. "Ainda

Quem faz

Alunos	
Aline Alves	bateria
Maria Zenilde	triângulo
Herculio Marques	zabumba
Sabrina Nascimento	congá
Rafael Brandão	percussão
Elizete de Souza	voz
Mônica Borges	voz
Marcos Antônio	voz
Arthur Dias	percussão
Francisco Irlando	apoio

Professores	
Kaká Ticiano	voz
Flávio Leão	apoio geral

Voluntários	
Cláudio Bello	guitarra
Daniel Assunção	babo
Anna França	atriz

não sei o que quero fazer daqui pra frente. Talvez cantar. Ficar lá na frente deve ser muito difícil, mas eu quero. O meu sonho é ter uma carreira."

Na apresentação do *É feijão com Arroz*, os alunos inovaram, rompendo a formação tradicional dos corais — todos enfileirados em diagonal — e das bandas — restringindo a performance nos limites do palco. Ao mesmo tempo que cantavam, dançavam e interpretavam. Contavam histórias, fazendo com que as letras das músicas ganhassem vida. Naquele momento, a narrativa tornou-se evidente e os alunos da Apae-DF transformaram-se, também, em atores de um musical. Para a mãe de Zenilde, Maria Gorete Lima da Costa, 61, é a realização de um sonho. "Quando você tem um filho especial, enfrenta muitas batalhas. Vê-los felizes é a continuação da sua felicidade", declarou.

Reportagem sobre o lançamento do CD da Banda no Correio Brasiliense, 29/11/2015.



Gravação do áudio da música Não me Meta em Confusão no Estúdio Zimmer Collen, maio de 2019. Da direita de cima para a esquerda em ordem: Marcos Antônio Maciel, Rafael Brandão, Claudio Bello, Hercílio Marques e Flavio Hodara Gaio. Em baixo: Karla Taciano Jorge (Kaká), Mônica Borges, Sabrina do Nascimento, Maria Zenilde e Aline Alves.



Apresentação no Centro de Ensino Médio Setor Oeste, 05/03/2018.



Voluntário Claudio Bello, apresentação na Escola Classe 407 Santa Maria, 22/08/2017.



Apresentação na Escola Classe 415,04/04/2018.



Show *Made in Brazil* (Park Shopping,) 25/07/2018.



**Ensaio Geral com Dona Gracinha da Sanfona para o show de Lançamento de seu DVD,
25/07/2017.**



Reportagem do Jornal Correio Brasiliense sobre o lançamento do DVD da Dona Gracinha no Clube do Choro, com a participação da banda, 28/07/2017.



Apresentação no lançamento do DVD da Dona Gracinha da Sanfona no Clube do Choro.



Apresentação no lançamento do DVD da Dona Gracinha da Sanfona no Clube do Choro.



Festival de Arte e Cultura do Instituto Federal de Brasília no âmbito do Conecta IF no Centro de Convenções Ulisses Guimarães, 08/08/2019.



Apresentação no Arraiá da Ponta da Asa na 415 Norte, 25/08/2017.



Apresentação Escola Classe do Varjão, 17/09/2016.



Apresentação Escola Parque 211 Norte, 19/09/2019.



Gravação para o vídeo Institucional da Apae, maio de 2018.



Gravação para o vídeo Institucional da Apae, maio de 2018.



Apresentação na Associação Pestalozzi de Brasília, 25/09/2018.



Apresentação no Halloween da APAE, 31/10/2017.





A Banda Baião de 2 foi uma das 20 bandas selecionadas entre mais de 90 bandas a participar do show ao vivo com a sua música autoral “Bonita Maria” no Festival Parque Sucupira de Música Popular Brasileira em Planaltina, novembro de 2018.