

DALTRO KEENAN JÚNIOR

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
UM ESTUDO COM EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS

2017

K2 Keenan Júnior, Daltro
6t Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual:
um estudo com egressos da graduação de música / Daltro
Keenan Júnior. - 2017.
198p. il.; 29 cm

Orientadora: Regina Finck Schambeck
Bibliografia: p. 171-193
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Deficientes visuais. 2. Educação Musical Especial.
3. Inclusão. 4. Acessibilidade. I. Schambeck, Regina
Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 305.908161 - 20.ed.

DALTRO KEENAN JÚNIOR

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM
ESTUDO COM EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

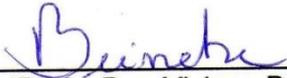
Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Banca Examinadora

Orientadora: _____


(Profa. Dra. Regina Finck Schambeck)
UDESC

Membro: _____


(Profa. Dra. Viviane Beineke)
UDESC

Membro: _____


(Prof. Dr. Wilson Zattera)
UNICAMP

Florianópolis, 14 de fevereiro de 2017.

A meus pais, a minha esposa e filha, pelo amor e incentivo incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial à formanda Morgana Kremer, por toda a amizade e ensinamentos que comigo compartilhou durante sua permanência na Graduação em Música, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs.

Ao Eduardo Guedes Pacheco, pelas contribuições dadas quando esse trabalho era apenas um projeto de pesquisa.

Ao pianista e professor, Angelin Loro, pela paciência e preciosas considerações.

Aos funcionários da FADERS e ACERGS, pelo suporte e atenção.

Ao Flávio da Costa, da ADEVIS-NH, pela parceria na realização das adaptações em Braille e ampliações dos termos de consentimento.

À minha orientadora, Regina Finck Schambeck que, com sabedoria e entusiasmo, trouxe novas perspectivas para o tema de pesquisa.

Aos avaliadores, Viviane Beineke e Vilson Zattera, pelas importantes considerações apontadas na qualificação e defesa da presente dissertação.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Música, da Udesc, que tanto enriqueceram o meu percurso.

Aos motoristas da União Santa Cruz, que fizeram meus deslocamentos de forma sempre segura.

Às pessoas que me concederam as entrevistas, responsáveis, através de seus depoimentos, por dar vida e movimento ao texto.

Aos meus familiares, por todo o apoio e compreensão.

Muito obrigado!

“Há muitos anos atrás, houve quem disse: 'Bem, você tem três agravantes: você é negro, cego e pobre'. Mas Deus me disse: 'Farei você ficar rico em espírito de inspiração, para inspirar os outros, bem como criar música para incentivar o mundo a ser um lugar para todos, de esperança e positividade'. Acreditei Nele e não neles.”

Steve Wonder (1996)

RESUMO

Esta pesquisa investigou, sob a ótica de quatro egressos com deficiência visual, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas na graduação em música. Esse tema originou-se a partir das experiências compartilhadas com uma discente com baixa visão, matriculada em curso de licenciatura em música da universidade na qual atuo como docente. Os dados foram produzidos através dos relatos de quatro egressos com deficiência visual que cursaram a graduação em música em instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, em um período compreendido entre 2004 a 2012. A abordagem utilizada foi qualitativa, tendo como método a história oral e como ferramenta de coleta de dados a entrevista temática. A categorização e análise dos dados amparou-se na Análise de Conteúdo e no *software* IRaMuTeQ, via análise lexicográfica clássica e análise de similitude. No contexto universitário, os resultados apontaram para a presença de barreiras atitudinais, de comunicação e de informação. Constatou-se, pela fala dos entrevistados, grande dificuldade de acesso à bibliografia básica e adaptação de partituras em Braille. Diante disso, a atuação dos núcleos de inclusão/acessibilidade, de alguns professores que reformularam suas metodologias, a presença de monitores/bolsistas e o auxílio de colegas e familiares contribuíram para a permanência de estudantes com deficiência visual em um curso de graduação em música. Concluiu-se que a independência, a autonomia, o empoderamento e a maturidade demonstrada pelos egressos foram fatores preponderantes no enfrentamento dos desafios apresentados em suas formações. A promoção de ações, recursos e serviços vinculados aos núcleos de acessibilidade das instituições mostrou-se pontual às necessidades desses alunos. Espera-se que os referidos núcleos possam cada vez mais organizar e planejar suas ações e oferta de recursos e serviços de modo prospectivo, incluindo projetos de inclusão educacionais mais amplos e consolidados, de forma a desenvolver ações efetivas que visem a participação de toda a comunidade acadêmica e comunidade em geral.

Palavras-chave: Educação Musical. Deficiência Visual. Ensino Superior. Egressos.

ABSTRACT

This analysis investigated about the optical of four visually impaired egresses, which the principal actions, resources and services that make feasible the conclusion of their music graduation academic trajectory. This subject descend from experiences shared with a low vision student matriculated in a bachelor's musical course in the university which I act as a teacher. The data were produced through the report of four visually impaired egresses who coursed bachelor's musical course in public institutions of the Rio Grande do Sul state, in a period between 2004 and 2012. The approaching used was qualitative, by having as a method the oral history and data collection the thematic interview. The categorization and data analysis support in Content Analysis and in the IRaMuTeQ software, by way of classic lexicographical analysis and similitude analysis. In the universitarian context, the results pointed the presence of attitudinal, communication and information obstacles. By the speech of the interviewees it was found a big difficulty in access to the basic bibliography and sheet music adaptation to Braille. Toward this, the performance of some teachers that reformulate their methodologies, the presence of monitors/scholars, classmates and the family contributed to the permanence of visually impaired students in a bachelor's musical course. As conclusion, the independence, autonomy, empowerment and maturity showed by the egresses were preponderant facts in the confrontation of all challenges in their formation. The promotion of actions, resources, and services vinculated to the accessibility nucleus of the institutions demonstrate punctual to the student's need. It is expected that the cited nucleus can increasingly organize and plan their actions, resources and service offerings in a prospective way, including inclusion educational projects more wide and consolidated, in a way to develop effective actions with attention to the participation of the whole academic community and generally community.

Keywords: Musical education. Visual impairment. Higher education. Egresses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Escolha da área de formação.....	116
Gráfico 2 – As primeiras impressões.....	130
Gráfico 3 – Disciplinas de conteúdos básicos.....	133
Gráfico 4 – Disciplinas de conteúdos específicos.....	137
Gráfico 5 – Disciplinas de conteúdos teórico–práticos.....	150
Gráfico 6 – Sobre acessibilidade.....	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abem	Associação Brasileira de Educação Musical
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Anppom	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD	Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações
BME	<i>Braille Music Editor</i>
BPEs	Bibliotecas Públicas Estaduais
CAEFI	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CAENE	Comissão de Permanência e Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico Virtual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CBO	Conselho Brasileiro de Oftalmologia
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CDPD	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
CE	Comissão de Educação
CEPSH/UEDESC	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina
CID	Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CPD	Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
DIESF	Departamento de Estrutura Física
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
eMAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
EMUFRN	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
EVB	Eficiência Visual Binocular
Fundarte	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
HTML	<i>Hypertext Markup Language</i>
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LAB/BCCL/Unicamp	Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da Universidade Estadual de Campinas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIDI	<i>Musical Instrument Digital Interface</i>
NVDA	<i>Non Visual Desktop Access</i>
OCR	<i>Optical Character Recognition</i>
ODPs	Organizações das Pessoas com Deficiência
OMPI	Organização Mundial da Propriedade Intelectual
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNPD/SDH/PR	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termos de Livre Consentimento Esclarecido
THE	Teste de Habilidades Específicas
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uergs	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufpa	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WBU	<i>World Blind Union</i>
WCAG	<i>Web Content Accessibility Guidelines</i>
W3C	<i>World Wide Web Consortium</i>
XML	<i>Extensible Markup Language</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1	ORDENAMENTOS LEGAIS.....	32
2.1.1	Direitos humanos	32
2.1.2	Educação para todos	37
2.1.3	Direito das Pessoas com Deficiência	42
2.1.4	Direitos Humanos, Educação e Pessoa com Deficiência na Legislação brasileira	49
2.2	INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINOSUPERIOR.....	55
2.2.1	Egressos	65
2.2.2	Formação do docente de ensino superior	67
3	DEFICIÊNCIA VISUAL	70
3.1	SOBRE A DEFICIÊNCIA	70
3.3	EDUCAÇÃO MUSICAL.....	81
3.4	ACESSIBILIDADE.....	85
4	METODOLOGIA	95
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	95
4.2	POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL	96
4.2.1	Fontes Oraís: Entrevista temática	100
4.2.2	Quem são os entrevistados	101
4.2.3	Sobre as entrevistas	104
4.3	UM CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	108
4.4	CRITÉRIOS ÉTICOS	111
5	OPÇÃO PELA GRADUAÇÃO EM MÚSICA: PROCESSO DE INGRESSO	115
5.1	ANTES DO INGRESSO	115
5.2	ESCOLHA DA ÁREA DE FORMAÇÃO	116
5.3	OS PROCESSOS SELETIVOS.....	118
5.4	TESTE DE HABILIDADE ESPECÍFICA	122
6	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MÚSICA	129
6.1	AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES	129
6.2	DAS DISCIPLINAS	132
6.2.1	Disciplinas de conteúdos básicos	132
6.2.2	Disciplinas de conteúdos específicos	136
6.2.3	Disciplinas de conteúdos teórico-práticos	149
6.3	SOBRE ACESSIBILIDADE	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	171

APÊNDICES.....	194
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	194
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS – ENTREVISTA TEMÁTICA	197

PARTE I

1 INTRODUÇÃO

O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior é uma realidade crescente no Brasil. Essa afirmativa vem sendo apontada nos censos da educação superior há quase uma década. De acordo com Censo da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), houve um crescimento de 475% no acesso de pessoas com deficiência a essa modalidade de ensino, no período compreendido entre 2003 a 2013. Ao estudar a trajetória escolar de alunos com deficiência visual, Caiado (2003) observa que as pessoas com deficiência têm acessado o ensino superior com maior frequência.

Como informação mais atualizada de ingresso anual de alunos com deficiência no ensino superior, o último Censo da Educação Superior (INEP, 2015) enumerou um total de 37.927 alunos com deficiência, matriculados nos Cursos de Graduação Presencial e a Distância em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas do Brasil. Desse total de alunos, 1.922 foram considerados como cegos e 9.224 com baixa visão. A somatória desses dois contingentes totaliza 11.146 alunos com deficiência visual matriculados em cursos de graduação, na modalidade presencial e a distância, em instituições públicas e privadas do nosso país, no ano de 2015.

Essa maior inserção da pessoa com deficiência nos espaços da educação superior tem sido promovida por políticas e programas implantados pelo Governo Federal e pelo Ministério de Educação. Essas ações têm como pressuposto garantir os princípios de valorização da diversidade, da acessibilidade e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola regular, e em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino¹.

Entre as ações focadas no âmbito da Educação Superior destaca-se o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior², executado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Superior – Sesu, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. Esse

¹ Para mais informações, pesquisar sobre: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância (2007); Programa Escola Acessível (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988>

² Para mais informações, acesse: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

programa objetiva fomentar a criação, manutenção e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior – Ifes. Essas passam a responder pela organização de ações institucionais que garantam “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, visando promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.” (BRASIL, 2013, s/n)³. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes.

O Projeto de Lei 2.995/2015 (BRASIL, 2015a), do Senado Federal, tramita em caráter conclusivo e regime de prioridade e, a partir de outubro de 2016, passou a ser analisado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania – CCJC, tendo pareceres aprovados pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CPD e Comissão de Educação – CE. O projeto visa alterar a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. De acordo com a lei vigente, as cotas nas universidades são destinadas a pessoas de baixa renda, negros, pardos, indígenas e alunos de escola pública ou bolsistas. Com a mesma proposição do Projeto de Lei 2.995/2015, em trâmite no Senado Federal, ações afirmativas, como as cotas para a pessoa com deficiência, já são disponibilizadas por universidades, tais como: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, entre outras⁴. Essas ações também têm promovido um maior acesso ao ensino superior.

Há alguns anos trabalho diretamente com ensino da música, em especial, na área da prática instrumental direcionada ao violão. Atuei por mais de 20 anos na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte, no Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente, me dedico à docência em um curso de licenciatura em música na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs. Nessa trajetória tenho observado a intensificação dos debates sobre inclusão educacional e a maior participação de alunos com deficiência no contexto dos espaços da educação musical.

³ O “s/n” é indicativo de que o texto original foi extraído da internet e não apresenta número de paginação.

⁴ Para saber mais, acesse: <https://www.senado.gov.br/noticias/jornal/cidadania/cotas/not03.htm>

Em 2000, Fernandes publica a situação do campo da Educação Musical nas dissertações e teses de cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação no Brasil, considerando a subárea da Educação Musical relativa aos cursos de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Música. Nesse estudo, o autor aponta a existência de poucos⁵ trabalhos na área da Educação que investigam a Educação Musical Especial⁶, entretanto, na área da Música eles eram ainda inexistentes, como revela a pesquisa:

Um ponto relevante é o aparecimento, já que nos cursos de música não existe qualquer trabalho, de trabalhos na especialidade (7) Educação Musical Especial (3,5%). Isso é extremamente relevante para a subárea da Música, a Educação Musical, já que é uma especialidade de grande importância para a área da Educação e para a sociedade, pois há uma grande demanda e, além disso, a nova LDB/96 estipula a junção de alunos normais e especiais nas escolas regulares, induzindo a participação da comunidade acadêmica no estudo desse aspecto (FERNANDES, 2000, p. 50).

Posteriormente, em outro levantamento publicado por Fernandes (2006), constatou-se que ainda são poucas as produções acadêmicas que abordam o tema da Educação Musical Especial. Nesse estudo, o autor enumera um total de 267 dissertações e teses coletadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, nas quais, apenas quatro (4) apresentam foco na Educação Musical Especial⁷. O autor complementa: “Acreditamos que com a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o número de pesquisas nesta especialidade aumente.” (FERNANDES, 2006, p.13). Ainda no mesmo estudo, o autor atribui que a pouca produção de trabalhos relacionados à Educação Musical Especial, talvez, se deva ao fato do pouco interesse dos pesquisadores pelo tema.

Também, quiçá, o pouco interesse no desenvolvimento de pesquisas com a temática da educação musical especial reflita a escassa presença desse tema nos

⁵ Autores relacionados no estudo: CORREA, Suzana Barros (1991); JOLY, Ilza Zenker Leme (1994) e OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. (1995).

⁶ O Trabalho de Fernandes está organizado em especialidades da subárea Educação Musical do CNPq (Nogueira, 1997). Essas especialidades são: (1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical, (2) Processos Formais e Não formais da Educação Musical (I, II e III Graus), (3) Processos Cognitivos na Educação Musical, (4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical, (5) Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra), (6) Educação Musical Coral, (7) Educação Musical Especial (FERNANDES, 1999).

⁷ Os autores desses trabalhos são: DAMAS, Maria Valeria (1991); JOLY, Ilza Zenker Leme (1994); STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior (1998) e GARCIA, Eda do Carmo Pereira (1998).

cursos de graduação em música. Nesse sentido, essa pesquisa se torna relevante, na medida em que pretende ampliar as investigações e contribuir com reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual na modalidade do ensino superior, na área da Música.

O íterim pela temática desta pesquisa surgiu no ano de 2012, a partir do ingresso de uma discente com baixa visão na Instituição de Ensino Superior – IES na qual atuo como professor. A ausência de um núcleo ou laboratório de produção de acessibilidade para a pessoa com deficiência na universidade e a minha inexperiência com a educação especial desencadearam a necessidade de transformação e reformulação da minha prática docente. Nesse processo, tenho buscado subsídios para uma adequação pedagógica, aprendizagem de novos recursos metodológicos e a produção de material didático apropriado às necessidades especiais para a inclusão desta educanda.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças, e não o contrário, sendo que, as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. Assim, não só os professores devem reformular suas práticas, mas todos os sistemas que compõe o ensino.

Para poder atender a aluna com baixa visão, com maior eficiência, e promover sua permanência na IES, foi necessário pesquisar informações sobre conceitos, especificações, recursos e serviços utilizados na inclusão educacional de pessoas com deficiência visual. Do mesmo modo, as experiências compartilhadas com essa aluna, e os resultados oriundos dessa vivência, influenciaram diretamente na reformulação da minha prática docente e também serviram como elementos importantes na construção dos objetivos e questionamentos propostos para esta pesquisa.

Durante o atendimento prestado, um questionamento tem sido recorrente: De que forma se efetiva a Educação Musical Especial na Educação Superior? Encontramos algumas orientações sobre educação especial, na modalidade do ensino superior, no documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, s/n).

Essa perspectiva de efetivação da educação especial no âmbito da educação superior serviu de mote para a construção da questão de pesquisa e objetivos a serem alcançados neste estudo. Assim, pretendi considerar a trajetória acadêmica de quatro egressos com deficiência visual, com vistas a investigar: *Quais as principais ações, recursos e serviços utilizados para promover o acesso, a permanência e a participação de alunos com deficiência visual nos espaços de educação superior, no âmbito da graduação em música?*

Esse questionamento embasa o objetivo geral de pesquisa, qual seja: investigar, sob a ótica dos entrevistados, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas na graduação em música.

Para responder à questão de pesquisa e contemplar o objetivo geral fez-se necessário obter informações mais específicas sobre aspectos da trajetória acadêmica dos participantes. Para tal, foram dispostos, no roteiro de entrevistas, temas como: o ingresso e processo seletivo, a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos (BRASIL, 2002a; 2002b), a oferta de apoio pedagógico extracurricular, as relações interpessoais e a promoção de acessibilidade. Uma aproximação mais detalhada sobre esses aspectos e processos da vida acadêmica tornou possível contemplar, com mais clareza, a perspectiva educacional na visão do aluno com deficiência visual, evidenciando o modo como esta inserção ocorreu, criando, assim, um espaço de reflexão do processo de educação musical para alunos e professores, com e sem deficiência visual.

A estrutura do texto está dividida em duas grandes partes compostas por seus respectivos capítulos.

Na Parte I, a Introdução apresenta alguns argumentos que justificam o tema de pesquisa, fazendo um contraponto aos dados censitários, à promoção de políticas e programas, e, o crescente aumento de matrículas de pessoas com

deficiência no ensino superior. Delimita-se a questão principal de pesquisa e seus objetivos, expõe-se o estado, ainda embrionário, das pesquisas em educação musical especial, como justificativa necessária à realização desse estudo. Relato minha trajetória com o ensino de música em diferentes tempos e espaços e sua relação com o surgimento do interesse pela pesquisa em educação musical, na perspectiva inclusiva, na modalidade do ensino superior. Por fim, é apresentada a estruturação do texto.

A Revisão de Literatura é composta por dois capítulos. No primeiro deles, são apresentados os textos que contemplam a pessoa com deficiência sobre a perspectiva dos Ordenamentos Legais e Ingresso e Permanência no Ensino Superior. No capítulo dois, informo ao leitor, como ponto inicial para o entendimento das necessidades e especificidades das diferentes categorias de deficiência visual, um subitem com definições, sob o prisma de diferentes modelos de abordagem das deficiências, passando do modelo médico ao social e seus reflexos na educação das pessoas com deficiência visual. Outro subitem relaciona-se às pesquisas em música e deficiência visual e, no último subitem desse capítulo, são abordadas questões de acessibilidade e tecnologia assistiva.

As buscas dos textos para compor a revisão de literatura foram efetuadas nos repositórios de teses e dissertações, disponíveis *online*, além dos anais e revistas da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem; da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Anppom e da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, como também, diversas revistas, livros e documentos legais.

O quarto capítulo, e último da primeira grande parte do trabalho, discorre sobre a metodologia, delimitando a abordagem, o método, ferramenta de coleta, um breve perfil dos participantes e esclarecimentos sobre a realização das entrevistas, a constituição do *corpus* textual (dados de análise), e da utilização do *software* de análise textual, o IRaMuTeQ, bem como dos critérios éticos adotados na pesquisa.

A Parte II trata da análise e interpretação do *corpus* textual produzido nas entrevistas com os participantes da pesquisa. Ela está dividida em dois grandes blocos. O primeiro, composto pelo capítulo cinco, apresenta o caminho percorrido pelos participantes da pesquisa até o ingresso na graduação em música. Ele aborda os fatores que podem ter influenciado a decisão de buscar a formação na área da música, as condições de acessibilidade no processo seletivo para ingresso, incluindo os Testes de Habilidades Específicas – THE. O segundo, composto pelo capítulo

seis e considerações finais, destaca as primeiras impressões causadas quando das primeiras aulas, assim como os aspectos relacionados às metodologias aplicadas, às avaliações e adaptações ofertadas em disciplinas que compõem os eixos de conteúdos básicos, específicos da área da música e os teórico-práticos.

Nas considerações finais, é retomada a questão de pesquisa. Nesse sentido, são elencadas as ações, serviços e recursos que promoveram a permanência dos participantes da pesquisa em um curso de graduação em música, como também são apresentados possíveis desdobramentos que podem servir como objetos de novas pesquisas. A partir disso, pretendeu-se analisar as questões que emergiram da fala dos participantes, de forma a responder à questão de pesquisa, além de apontar novos caminhos que possam ser investigados a partir do conhecimento adquirido com o presente estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As pesquisas com a temática da educação da pessoa com deficiência na modalidade do ensino superior vêm crescendo gradativamente. Com a intenção de construir um embasamento teórico-crítico sobre o tema passou-se a identificar as pesquisas que investigaram esse universo. Para tal, foi realizada uma busca *online* nos seguintes mecanismos: O Banco de Teses da Capes, o sistema oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação – MEC; O Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia – Ibict, um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações – BDTD, das universidades brasileiras que utilizam o sistema.

Foram também consultados os periódicos da Abem, da Anppom e da Scielo, além de revistas, livros e documentos legais.

O critério de busca se estruturou através dos seguintes termos presentes no título, resumo e palavras-chave dessas publicações. São eles: “ensino superior”, “acesso”, “inclusão”, “permanência”, “trajetória”, “egressos”, “formação de professores”, “deficiência visual”, “musicografia Braille”, “acessibilidade”, “tecnologia assistiva”, “educação especial”, “educação inclusiva”, “políticas públicas” e “pessoa com deficiência”.

De posse dos textos, buscou-se acessar as fontes e organizá-las em categorias distribuídas sobre os seguintes temas: ordenamentos legais, ingresso e permanência no ensino superior e deficiência.

O processo final de revisão da literatura procurou selecionar e organizar os textos de acordo com as categorias acima descritas. Dedicou-se especial atenção àqueles que investigam o acesso, a permanência e a trajetória acadêmica de pessoas com deficiência visual no ensino superior, principalmente, os relacionados à área da música. Contudo, ao longo dessa revisão, não foram encontrados trabalhos relacionados à pessoa com deficiência visual egressa da graduação em música, objetivo desta pesquisa. Diante disso foram incorporadas à revisão de literatura, pesquisas que pertencem às áreas da Educação, Sociologia, Psicologia, Computação, Direito e Linguística.

2.1 ORDENAMENTOS LEGAIS

Neste subcapítulo apresenta-se a revisão dos documentos legais e orientações internacionais, pois estes abarcam aspectos das transformações políticas e interesses sociais em forma de normas escritas.

Ao recuperar brevemente os documentos legais que abordam os direitos humanos, a educação especial e a pessoa com deficiência pode-se observar a integração de diferentes orientações referentes às políticas educacionais e sociais, aos enfoques filosóficos e pedagógicos presentes nestes documentos.

O propósito desse subcapítulo é, portanto, esclarecer o leitor sobre quais pilares a legislação brasileira, no que tange ao atendimento da pessoa com deficiência, passa a considerar na elaboração de suas políticas públicas, a partir do momento em que o Brasil se torna signatário dos documentos internacionais. Cabe ressaltar que o texto a seguir representa uma parcela desses documentos, objeto de estudo de grande extensão e complexidade. O subcapítulo foi organizado em quatro tópicos de modo a evidenciar os documentos internacionais que discutem os direitos humanos, a educação para todos, os direitos das pessoas com deficiência e, por fim, os direitos humanos, educação e pessoa com deficiência, já incorporados na legislação brasileira.

2.1.1 Direitos humanos

Ao longo de décadas, o universo dos Direitos Internacionais vem sendo elaborado através de Cartas, Normas, Convenções, Conferências, Declarações, Resoluções e Recomendações.

Em 1945, a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, realizada em São Francisco, promulga a Carta das Nações Unidas⁸. Essa Carta é o tratado que estabeleceu as Nações Unidas e, também, o mais importante documento dessa Organização Internacional. Através dessa Carta, os Estados participantes assumem o compromisso de zelar pela paz mundial, assegurar os direitos fundamentais na dignidade e valor humanitário, na igualdade de direito entre os sexos, assim como a segurança internacional, diante do respeito e manutenção

⁸ Acesse a Carta em sua íntegra em: http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersolInternet.pdf

do direito internacional, com vistas a promover o progresso social e melhorias nas condições de vida dentro de uma liberdade ampla (ONU).

Em Assembleia Geral, constituída pelos países Membros das Nações Unidas, é adotada e proclamada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ – DUDH.

São alguns princípios proclamados nessa Declaração:

Artigo I: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo XXI – 2: Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

Artigo XXVI – 1: Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (UNIC/RIO, 2009).

Como apontado na declaração, todos nós temos capacidade de gozar dos nossos direitos e liberdades, sem fatores de discriminação, com igual acesso aos serviços públicos e a educação. O documento não cita a deficiência como possível condição de alienação ou distinção que possa promover a exclusão de direitos. Talvez, e de forma muito ampla, a interpretação dos termos: “sem distinção de qualquer espécie, [...] nascimento, ou qualquer outra condição” possa ser um indício dessa trajetória (UNIC/RIO, 2009).

Pode-se observar o direito à educação/instrução como um direito humano universal já apontado nessa declaração, vista como meio para promover o desenvolvimento com base no fortalecimento do direito humano e liberdades fundamentais. Dessa forma, esse documento vem estabelecer um marco legal na história dos direitos humanos, tendo por objetivo a proteção universal desses direitos, regrado as relações entre pessoas e governos. De forma a manter, reavaliar e propor novas questões que venham a garantir os princípios da Carta das

⁹ Acesse o documento em sua íntegra em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>

Nações Unidas e da DUDH, novas conferências têm acontecido e novos documentos elaborados.

A I Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Teerã, no ano de 1968, que resulta na Proclamação de Teerã¹⁰, reafirma a condição inalienável e inviolável dos Direitos Humanos e destaca a necessidade urgente de erradicar o analfabetismo, bem como promover o acesso a educação em todos os níveis (ONU, 1968).

Após o termino das duas grandes guerras mundiais, e principalmente da Segunda Guerra Mundial, um grande número de sobreviventes com graves sequelas físicas, sensoriais, intelectuais e psiquiátricas passam a necessitar de reabilitação física e profissional, de forma a proporcionar suas reintegrações sociais, posteriormente, renomeada de integração. Mas será somente na década de 90 que o tema do direito das pessoas com deficiência passa a ser incluído nos documentos internacionais sobre os Direitos Humanos.

Em seguimento, há II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993, e seu documento final, a Declaração e Programa de Ação de Viena¹¹. Nela é incentivada a criação de programas que visem à proteção dos direitos humanos, reafirmando o papel dos Estados na promoção e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais (ONU, 1993a).

Nessa década, o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência eclode com grande potência, assim sendo, nessa conferência são traçados objetivos e metas específicas para resguardar os “Direitos da Pessoa com Deficiência”, podendo ser apreciados nos itens 63 a 65. Eles reafirmam que os Direitos Humanos e liberdades fundamentais são universais e que neles estão inclusos, sem quaisquer ressalvas, as pessoas com deficiência.

O documento explicita que qualquer discriminação direta ou outro tratamento discriminatório negativo constitui violação dos direitos dessas pessoas e que todos, indiferentemente de qualquer condição, nascem com os mesmos direitos à vida e ao

¹⁰ Para mais informações, acesse:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>

¹¹ Para mais informações, acesse:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993.html>

bem-estar, à educação e ao trabalho, assim como a viver com independência e participar ativamente em todos os aspectos da vida em sociedade (ONU, 1993a). Nessa declaração, o conceito de não discriminação passa a ser utilizado como fundamental na garantia dos direitos da pessoa com deficiência. Segundo o documento, há de se prestar especial atenção para “garantir a não discriminação e o gozo, em termos de igualdade, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de pessoas com deficiência, incluindo a sua participação ativa em todos os aspectos da vida em sociedade.” (ONU, 1993a, p. 6).

Com relação à construção das legislações nacionais, “apela aos Governos para que, quando tal seja necessário, adotem ou adaptem a legislação existente por forma a garantir o acesso das pessoas com deficiências a estes e outros direitos.” (ONU, 1993a, p. 18). Esse documento ressalta que a garantia à igualdade de oportunidades se efetiva “através da eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer sejam estas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou limitem a sua participação plena na vida em sociedade.” (ONU, 1993a, p. 18).

No início do Século XXI, e na convergência com os documentos anteriores, foi elaborada, durante o Fórum do Milênio, em Nova Iorque, no ano de 2000, a Declaração do Milênio das Nações Unidas¹². Essa declaração estabelece os objetivos e suas respectivas metas a serem alcançadas até 2015. Nesse documento (ONU, 2000), são apresentados os “Oito Objetivos do Milênio”, entre eles: reduzir à metade a percentagem de pessoas que vivem em condições extremas de pobreza; ofertar “*educação básica de qualidade para todos*”; melhorar a saúde das gestantes e reduzir a mortalidade infantil; igualdade entre os sexos e valorização da mulher; combate às epidemias; qualidade de vida e respeito ao meio ambiente.

Em 2015, na cidade de Nova Iorque, as Nações Unidas elaboram uma nova Declaração, composta de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS globais e 169 metas associadas, como propostas de ações para os próximos 15 anos, sendo assim denominada: Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável¹³. Segundo o documento: “Esta é uma Agenda de

¹² Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-do-milenio-das-nacoes-unidas-08-de-setembro-de-2000.html>

¹³ Para mais informações, acesse: <http://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>

alcance e significado sem precedentes. Ela é aceita por todos os países e é aplicável a todos [...]” (ONU, 2015, p. 3). Esta Inclui a erradicação da pobreza como maior desafio global e requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável, preceito este adotado nas dimensões econômicas, sociais e ambientais.

No que se refere à garantia à educação inclusiva, qualidade e acesso para todos, em todos os níveis, a presente Declaração confere:

25. Comprometemo-nos a fornecer a **educação inclusiva** e equitativa de qualidade em **todos os níveis** – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, **superior**, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e **pessoas com deficiência**, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade (ONU, 2015, p. 9, grifo nosso).

Segundo Beyer (2006), para poder compreender as características da educação inclusiva é preciso entendê-la como:

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Dentre os 17 objetivos traçados pela Agenda 2030, o de número 4 agrega especial interesse: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2015, p.18). A meta desse objetivo que menciona a pessoa com deficiência versa sobre a garantia de “igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.” (ONU, 2015, p.23).

Ao analisar os documentos relacionados aos direitos humanos pode-se observar que os temas da educação e da defesa dos direitos das pessoas com deficiência têm sido referendados, e que, nessa esteira evolutiva a inclusão se apresenta como um desses direitos visados seja na forma de ações no campo político, social, educacional, do lazer e da cultural. De fato, devemos manter os

esforços para fazer com que esses direitos sejam respeitados e efetivados na prática, no dia a dia das salas de aula, nos espaços institucionais públicos e privados, no trabalho, no esporte, na cultura e no lazer. Ao mesmo tempo, é importante que as pessoas com deficiência, educadores e sociedade em geral tenham conhecimento desses documentos e consciência dos direitos constitucionais neles previstos.

2.1.2 Educação para todos

As conferências e declarações que irão elaborar e orientar propostas especificamente relacionadas ao ensino/instrução têm uma de suas primeiras edições na Convenção da Unesco, relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino¹⁴. Foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, em 15 de dezembro de 1960, na cidade de Paris.

O texto elaborado nessa convenção considera que a discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados na DUDH. Define que o termo “Discriminação” engloba qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência relacionada às mesmas distinções apontadas no Artigo I, da Declaração de 1948. Também define que, para fins dessa convenção, o termo “ensino” refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é oferecido. Além disso, considera que privar o acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; limitar a educação a níveis inferiores; instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para qualquer pessoa ou grupo de pessoas constitui-se ato discriminatório (UNESCO, 1960).

Somente na década de 90, ou seja, 30 anos após a conferência de Paris, a retomada do movimento em defesa dos direitos à Educação é restabelecida. Essa nova reunião aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e culminou com a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos¹⁵. Ao longo dos dez artigos propostos no documento, discorre, em seu artigo 3º, intitulado Universalizar o Acesso a Educação e Promover a Equidade, que é dever prestar atenção especial

¹⁴ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino.html>

¹⁵ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>

às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990, s/n).

A partir de nova conferência, é elaborada em 1993, em Nova Delhi, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos¹⁶. Assinada por nove países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, reafirma o direito de todos à educação, estipulando metas para atingir esse objetivo até o ano de 2000 (UNESCO, 1993).

Como forma de acompanhar as propostas apresentadas nas várias declarações da Organização das Nações Unidas e, em especial, as apresentadas no documento Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, os Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, reunidos em Salamanca, em 1994, elaboram a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial¹⁷ (UNESCO, 1994). A partir desse texto, o conceito de “necessidades educacionais especiais” passa a ser amplamente disseminado, não abrangendo apenas as crianças, jovens e adultos com deficiência, mas também todos aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Encontra-se, nesse documento, uma nova proposta de modelo de estrutura escolar, onde todas as crianças são incluídas, contrapondo-se às estruturas segregadas de ensino, tão praticadas em períodos anteriores. Com relação a essa nova estrutura, esclarece a declaração:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, s/n).

¹⁶ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>

¹⁷ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A7a-e-Cultura/declaracao-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>

Dentre seus propósitos encontramos o compromisso com a “Educação para Todos” e o reconhecimento da urgência em providenciar a educação para as crianças, jovens, e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino, estabelecendo uma “Estrutura de Ação em Educação Especial”, de forma a orientar provisões e recomendações aos governos e organizações. Segundo o documento, essa estrutura de ação compõe-se das seguintes seções: “Novo pensar em educação especial; Orientações para a ação em nível nacional: Política e Organização, Fatores Relativos à Escola, Recrutamento e Treinamento de Educadores, Serviços Externos de Apoio, Áreas Prioritárias, Perspectivas Comunitárias e Requerimentos Relativos a Recursos” (UNESCO, 1994, s/n).

O texto traz algumas indicações sobre o acesso a níveis mais avançados de educação, alertando que: “provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior, bem como em programa de treinamento.” (UNESCO, 1994, s/n). Também, aponta que as universidades têm um papel prevaemente nesse processo:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (UNESCO, 1994, s/n).

Como visto acima, as universidades têm um papel de suma importância na promoção e implementação da educação especial, de forma a produzir e desenvolver pesquisas e treinamento que envolva a presença das pessoas com deficiência, como forma de contemplar suas perspectivas e considerações na construção de uma educação e sociedade inclusiva. Baptista (2006) atribui um valor histórico à Declaração de Salamanca: “Considero que essa Declaração deve ser reconhecida como um documento histórico para a educação especial. Histórico pela sinalização de um certo tempo; histórico por ter ressonâncias que ainda ecoam em

diferentes espaços ao redor do planeta.” (BAPTISTA, 2006, p. 17). Essa declaração estabelece um marco normativo que servirá de base para a elaboração de muitas legislações internacionais e nacionais que versam sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da década de noventa.

Alarmados com a intensificação dos atos de intolerância representados pela violência, xenofobismo, terrorismo e tantos outros perfis, A Unesco aprova, em 1995, em Paris, a Declaração de Princípios sobre a Tolerância¹⁸. Nessa mesma conferência, apoiados na Constituição da Unesco de 1945, e em outras declarações sobre Direitos Humanos (Viena, 1993) e Educação para esses Direitos e Democracia (Montreal, 1993), os Ministros da Educação conscientes de que “a paz deve basear-se na solidariedade intelectual e moral da humanidade” (UNESCO, 1995, p. 8), adotam a Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia.

Partindo do acolhimento de declarações anteriores, a Declaração de Dakar – Educação para Todos¹⁹, realizada em Dakar, em 2000, aponta para a necessidade de melhorar os índices de escolarização básica, pois, como declara o texto, ainda existem milhões de crianças, jovens e adultos sem acesso ao ensino primário, reafirmando que: “Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.” (UNESCO, 2000, s/n).

Resultante de um movimento iniciado já na década de 80, a Conferência Mundial sobre Educação Superior - Unesco, Paris, em 1998, elabora a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação²⁰. Com relação à pessoa com deficiência, seu artigo 3º, que trata da igualdade de acesso, esclarece que as Instituições devem facilitar ativamente o acesso das pessoas com deficiência, com o argumento de que essas “podem possuir experiências e talentos, tanto

¹⁸ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A3ncia-e-Cultura/declaracao-de-principios-sobre-a-tolerancia.html>

¹⁹ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A3ncia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>

²⁰ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações.” (UNESCO, 1998, s/n). Facilitar o acesso não significa a concessão de benefícios, mas sim, a “assistência material especial e soluções educacionais que podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.” (UNESCO, 1998, s/n).

Como resultado da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) e, considerando os resultados e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo), os participantes da Conferência Mundial de Ensino Superior 2009, realizada na sede da UNESCO, em Paris, adotam As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social²¹ (UNESCO, 2009). Contudo, o documento não menciona as pessoas com deficiência. Mas, de forma abrangente, ao tratar o acesso, a igualdade e a qualidade reafirma que esforços devem continuar sendo feitos a fim de aumentar o acesso, garantir igualdade e o sucesso dos aprendizes (UNESCO, 2009).

A mais recente conferência com o tema da Educação para Todos foi realizada em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015. Reforça o movimento global da educação universalizada, reconhecendo os esforços realizados e as dificuldades encontradas na contemplação da meta principal: ofertar educação de qualidade e com equidade para todos. Desse Fórum Mundial de Educação resulta a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos²². Nesse documento é reafirmada a condição da Educação como: “um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.” (UNESCO, 2015, p.1). Com relação à educação inclusiva menciona que:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto,

²¹ Para mais informações, acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192

²² Para mais informações, acesse: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>

comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p.2, grifo do autor).

Até aqui foram apresentados alguns documentos internacionais oriundos das convenções e conferências sobre Direitos Humanos e Educação para Todos, produzidos até o presente momento. É possível observar a integração entre esses dois temas, bem como identificar a introdução e intensificação dos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência e a educação inclusiva, ora defendida de forma mais intensa a partir da década de 90, por vezes, um pouco abandonada nos anos 2000 e retomada na metade da segunda década do século XXI. De forma a obter uma maior compreensão das relações entre Direitos Humanos e Educação para Todos, e as pessoas com deficiência, serão apresentados os principais documentos internacionais que versam sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

2.1.3 Direito das Pessoas com Deficiência

Proclamada pela ONU, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes²³ defende os ideais de respeito e dignidade humana, na defesa de igualdade de direitos fundamentais, entende que as necessidades especiais dessas pessoas devem ser levadas em consideração em todos os estágios e planejamento social e econômico (ONU, 1975). Utiliza o termo “pessoas deficientes” para referir-se “a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.” (ONU, 1975, s/n). Através da terminologia aplicada é possível identificar o modelo médico de abordagem, no qual entende a deficiência como atributo único da pessoa, a incapacidade reside nela. Esse modelo reflete o paradigma da integração social, ou seja, quem porta o problema da exclusão (rejeição, segregação) é a pessoa com deficiência, não o meio social (SASSAKI, 2006).

²³ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-direitos-das-pessoas-deficientes.html>

Em 1982, quase uma década depois da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, é lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes²⁴. Esse programa tem como linhas de atuação principal a promoção de medidas eficazes para a prevenção da deficiência, a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento (ONU, 1982). O termo utilizado ainda é “pessoa deficiente”, reproduzindo o modelo da declaração anterior.

Esse programa define que a Igualdade é o processo pelo qual o sistema geral da sociedade “o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer – tornam-se acessíveis a todos.” (ONU, 1982, s/n). Ao tratar do ensino esse programa destaca que em países desenvolvidos as pessoas com deficiência podem atingir níveis elevados de instrução, contudo isso não se aplica a muitos outros países em desenvolvimento. Ressalta os avanços da educação especial, mas aponta para a falta de pessoal docente e de instalações adequadas. Revela que na maioria dos países, as pessoas com deficiência ainda não dispõem de serviços de educação para as diferentes fases da vida (ONU, 1982).

Como forma de promover ações mais efetivas em relação à inclusão social da pessoa com deficiência, é elaborada, em Assembleia Geral das Nações Unidas, a Resolução 48/96, de 20 de dezembro, de 1993. São vinte e duas Regras Gerais sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências²⁵. Nelas, os Estados Membros são solicitados para que apliquem às Regras Gerais ao desenvolverem programas nacionais em matéria de deficiência, bem como os instala a apoiar, financeiramente e de outras formas, a aplicação das Regras Gerais. Esse regramento abarca diversos temas como: sensibilização; cuidados médicos; reabilitação; serviços de apoio; acessibilidade; educação; emprego e tantos outros.

Com relação ao ensino, tema dessa pesquisa, e mais especificamente o nível superior, a resolução citada acima aponta: “Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e

²⁴ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>

²⁵ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/regras-gerais-sobre-a-igualdade-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencias.html>

superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados.” (ONU, 1993, s/n).

Como forma de combater e eliminar a discriminação de pessoas, em razão de suas deficiências, em 1999, na Guatemala, é adotada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência²⁶. Essa convenção reafirma que os direitos humanos e liberdades fundamentais pertencem a todas as pessoas. Aponta que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte na promoção da “integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.” (ONU, 1999, s/n). Isso significa que a diferenciação, nesse caso, não constitui a instituição de privilégios e, sim, a promoção de igualdade, o princípio da diferenciação positiva.

Recebida com *status* equivalente à de emenda constitucional, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD e seu Protocolo Facultativo²⁷, assinados em Nova Iorque, em 2007, representa o resultado histórico de luta pelo movimento político das pessoas com deficiência em busca do exercício da cidadania e em igualdade de oportunidade ao restante da população. Seu propósito principal é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2011a, p. 26).

Em seu Artigo 2º incorpora definições e reformulações com relação à adaptação e desenho universal que são interessantes conhecer:

Art. 2º

Definições

Para os propósitos da presente Convenção:

[...] “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando

²⁶ Para mais informações, acesse: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/convencao-interamericana-para-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-discriminacao-contra-as-pessoas-portadoras-de-deficiencia.html>

²⁷ Para mais informações, acesse:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>

requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (BRASIL, 2011, p. 27).

Seguem outros conceitos presentes nessa convenção, como o de comunicação, por exemplo, que passa a abranger diversos meios, incluindo dispositivos de multimídia, voz digitalizada, formas alternativas e a Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC. O conceito de TIC reconhece o valor das novas tecnologias como aliada no acesso à informação e comunicação e à inclusão sociodigital²⁸. Com essa compreensão, a comunidade de *designers* de conteúdo digital já apontava soluções de acessibilidade para esse meio e suas interfaces, desde 1999. Como resultado desse processo, a *World Wide Web Consortium* – W3C, principal organização de padronização da *World Wide Web*, através de sua linha de pesquisa em acessibilidade pública, a *Web Content Accessibility Guidelines* – WCAG,(W3C, 1999, 2008), que consiste de orientações de acessibilidade para conteúdo *web*. O Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG (2014 – 3ª versão), é a adequação brasileira às recomendações internacionais, estabelece padrões de comportamento acessível para sites governamentais.

Na definição de discriminação por motivo de deficiência tem-se a inclusão da recusa de adaptação razoável como ato de discriminação. Assim, de uma forma geral, a ausência de adaptação necessária à inclusão de determinada pessoa com deficiência é considerada discriminação. A finalidade dessa definição, segundo esclarece Lopes (2009), é ter um conceito de equilíbrio em relação ao custo de adaptação para gerar um ambiente acessível à pessoa com deficiência:

A interpretação mais benéfica que se pode ter, a partir da gramática dos direitos humanos, é que, para cada pessoa, a adaptação realizada para possibilitar pleno gozo e exercício de seus direitos deve ser razoável, tanto

²⁸ A Tecnologia da Informação introduziu uma revolução na comunicação entre pessoas e sua forma de trabalho. Através de redes de computadores, todos podemos nos comunicar e compartilhar os mais diversos recursos (hardware, dados e software, e também informação visual e sonora), independentemente da localização ou de presença física simultânea. [...] Tal disponibilidade, no entanto, não é sinônimo de facilidade de uso e acesso universal (CARVALHO et al., 2006, s/n).

do ponto de vista do mínimo necessário para garantir algum grau de autonomia e segurança, quanto, se observada a questão sob o prisma econômico, para que a acessibilidade não seja considerada um custo inviável, o que poderia ensejar o seu descumprimento. (LOPES, 2009, p.149).

Pode-se observar que Lopes (2009) utiliza o enfoque de proporcionalidade ao delegar uma interpretação à razoabilidade, que consiste na ponderação entre o ônus imposto e o benefício resultante da adaptação. Observa-se que a autora utiliza a razão mínima como parâmetro para garantir algum nível de autonomia e segurança. Mas quem melhor para julgar essa ponderação se não a própria pessoa com deficiência? Nesse sentido, como se posicionam os gestores, departamento financeiro, ou mesmo, os professores das instituições de ensino quando a julgar uma equivalência “razoável” entre o direito visado, no caso: a educação através de uma adaptação, e o seu ônus à instituição diante do princípio da razoabilidade?

No que tange às possibilidades de abordagem de atuação do postulado normativo referente à razoabilidade, Khamis (2013) esclarece que não há um único enfoque de atuação, mas vários. Segundo o autor: “Serão tantos quantos necessários para se encontrar dentre as opções racionais aquela que atenda às exigências de aceitabilidade social e preenchimento do sentimento de justiça – inclusive a relação de causalidade entre meio e fim.” (KHAMIS, 2013, p. 152). Conforme apontado na convenção é importante mencionar que o fim da “adaptação razoável” é garantir o pleno gozo ou o exercício, de forma a assegurar oportunidades iguais com as demais pessoas, direitos humanos e liberdades fundamentais.

Essas adequações em forma de adaptação servirão sempre para, se necessário, remover as barreiras existentes, com a finalidade de promover à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos. Elas podem ser da ordem da adaptação física, no ajuste de regras e procedimentos adotados, na aquisição ou modificação de equipamentos, na elaboração de testes e material didático, nos processos de avaliação, na reorganização dos horários, no provimento de ledores²⁹ ou intérpretes qualificados, entre outros exemplos.

²⁹ **Auxílio ledor:** serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia. Os ledores que auxiliam participantes com deficiência visual contam com o apoio da **Prova do Ledor**, que contém os textos adaptados e a descrição das ilustrações, imagens, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e

No que diz respeito ao conceito de “Desenho Universal”, Sasaki (2006) nos esclarece que a partir de 1960, algumas universidades americanas iniciaram suas primeiras experiências de eliminação de barreiras arquitetônicas em seus espaços. Segundo o mesmo autor, é na década de 80 que se acentua o movimento de busca por acessibilidade arquitetônica, de modo a eliminar as barreiras já existentes por meio de “Desenho Adaptável”, como também observância na elaboração dos projetos arquitetônicos das novas construções, na perspectiva do “Desenho Acessível”, ou seja, buscar a acessibilidade arquitetônica na concepção dos projetos.

De forma a expandir o conceito de acessibilidade, o “Desenho Universal” passa a compreender outros elementos além do arquitetônico, de forma a abranger os mais diversos segmentos e produtos incluindo ambientes, meios de transporte, utensílios e serviços e as tecnologias (SASSAKI, 2006).

Na CDPD a Acessibilidade assume condição de direito e princípio, pois se constitui como um direito instrumental para a manutenção de outros direitos. Assim sendo, representa um direito fundamental. Por outro lado, sem ela os meios físico, social, econômico e cultural, a saúde, a educação e a informação e comunicação representam barreiras ao pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2011a). Nessa perspectiva não se admite diferenciações na utilização de ambientes, na oferta de produtos e serviços, informações e comunicações, associados à deficiência, exceto de forma a viabilizar o exercício e a garantia de outros direitos, como procede com a chamada diferenciação positiva (ONU, 1993b).

No que concerne à educação, Artigo 24 da CDPD, cabe aos Estados Partes assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, explorando o “máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais.” (BRASIL, 2011a, p. 49). Compete, também, aos Estados Partes, a provisão de adaptações razoáveis às pessoas com deficiência, de forma a segurar-lhes o “acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua

símbolos. Ledores certificados também estão habilitados para atuar como transcritores (MEC/INEP, 2012b, s/n, grifo do autor).

vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.” (BRASIL, 2011a, p. 51).

Outra contribuição importante que vem sendo reforçada ao longo dessas convenções, diz respeito à necessária participação das pessoas com deficiência no âmbito da docência. Suas presenças certamente contribuirão para capacitar e habilitar equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Segundo a CDPD: “Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2011a, p. 50).

Outro documento recentemente aprovado com *status* de emenda constitucional é o Tratado de Marraqueche³⁰ (2013). Trata-se de um instrumento internacional recomendado pelo Brasil, em 2009, no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual – OMPI. Segundo a *World Blind Union* – WBU, o principal objetivo do tratado é ajudar a acabar com a chamada *famine books* ou “fome de livros”: “situação global em que apenas um número muito reduzido de livros publicados estão disponíveis em formatos acessíveis, impedindo que cegos e outras pessoas com deficiência na leitura de livros impressos possam lê-los.” (WBU, 2014, s/n).

Esse tratado, já ratificado pelo Brasil, passa a permitir que beneficiários do tratado e organizações relacionadas, tenham acesso a obras em formatos acessíveis, como Braille³¹, Daisy³², entre outros. Também visa otimizar esse processo criando condições para que haja intercâmbio, entre países de mesma língua, de obras em formatos acessíveis às pessoas cegas e as que têm dificuldade de ler textos impressos.

³⁰ Para mais informações, acesse: http://www.wipo.int/edocs/mdocs/diplconf/es/vip_dc/vip_dc_8.pdf

³¹ Com base na escrita adotada pela A Comissão Brasileira do Braille – CBB, instituída pela portaria GM/MEC, nº 319/1.999, alterada pela Portaria GM/MEC, nº 1.200/2008, e de acordo com suas últimas atas publicadas, utilizou-se no corpo do texto o seguinte formato para referência ao Braille: com “B” maiúsculo e “l” dobrado. Nas citações e referências foi mantida a escrita utilizada pelos autores.

³² O formato DAISY é um tipo de livro digital e consiste, em síntese, num sistema de processamento de dados, através do qual se pode ter acesso ao conteúdo ortográfico ou áudio do livro gerado nesse padrão. A apresentação do texto pode ser configurada, inclusive para a impressão Braille e para acesso com a linha Braille; oferece a maior segurança para a proteção dos Direitos Autorais; é o formato mais completo existente: em um único dispositivo, pode contemplar todos os demais. Recentemente, o Ministério da Educação lançou o *software* Mecdaisy, de distribuição gratuita, que reproduz textos neste formato (PUPO, 2010, p. 12).

Essas conferências, organizadas de forma sistêmica, têm garantido um movimento contínuo de eventos voltados a temas relevantes. Um desses temas atuais e, ao mesmo tempo, um caminho a ser trilhado, é a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência, considerada como uma das grandes agendas deste século XXI.

2.1.4 Direitos Humanos, Educação e Pessoa com Deficiência na Legislação brasileira

O Brasil tem participado ativamente do processo de discussão e legislação dos direitos humanos, da pessoa com deficiência e da educação para todos. Esse movimento é oriundo de proposições internacionais firmadas por organizações como a ONU e a Unesco.

Para que os tratados, convenções e atos internacionais sejam ratificados é necessária a celebração do acordo pelo(a) Presidente da República, sujeito a referendo do Congresso Nacional, mediante decreto legislativo, e posterior ratificação pela Presidência da República. Esses instrumentos são depositados junto do Secretário Geral da Organização das Nações Unidas. Para que esses protocolos passem a vigorar, é preciso angariar um determinado número mínimo de ratificações de outros Estados participantes.

A Constituição Federal (1988), ao tratar dos direitos e liberdades fundamentais, declara que: “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”, e que os dispositivos dessa Constituição “não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.” (CF, Art. 5, § 1 e § 2). Dessa forma, alguns documentos terão *status* de emenda constitucional, mas somente os aprovados “em cada Casa do Congresso Nacional, [...] serão equivalentes às emendas constitucionais.” (CF, Art. 5, § 3).

Sobre esses atos, Lopes (2009) identifica duas características básicas: a discricionariedade, que confere ao Estado liberdade para decidir quando ratificar sua adesão; e a irretrabilidade, como praxe do direito internacional, de modo a impedir a retratação após ratificação de determinado tratado. A autora esclarece que nos casos de acordos ainda não ratificados, pode haver uma inércia política de modo a não concluir o processo de ratificação, assim é de suma importância a “mobilização

social para garantir que os Estados cumpram compromissos legais internacionais assumidos como sujeitos de direito público.” (LOPES, 2009, p.69). Seu descumprimento resulta em desobediência a responsabilidade internacional.

Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei 4.024/61 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada, garantindo o direito dos “excepcionais” à educação, enquadrada dentro do possível ao sistema geral de ensino.

Para Bueno (2002), é através da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que a educação especial passa a ser incorporada pelas instituições de ensino superior, pois “definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus de ensino fosse se elevando progressivamente (Art. 29)” (BUENO, 2002, p.25).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, alguns princípios devem servir de base para o Ensino: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; garantia de padrão de qualidade”, sendo dever do Estado a “garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (CF, Art. 206; 208).

Na década de 90 as seguintes declarações internacionais passam a influenciar a formação de políticas públicas: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Sobre a égide integracionista, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Esta orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles portadores de necessidades especiais que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 1994, p.19). Ao reafirmar uma visão de participação e aprendizagem a partir de padrões de homogeneização, a presente proposta de Política Nacional de Educação Especial não promove uma mudança nas práticas educacionais de modo a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, condicionando a responsabilidade da educação de alunos com deficiência exclusivamente à educação especial (BRASSIL, 2008b).

De modo a firmar políticas de ação para a educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, estabelece a educação especial como modalidade de “educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (LDB, 1996a, Art. 58). Além disso, prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (LDB, 1996a, Art. 59).

Pautado no conceito de que “a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996b), é publicado e endereçado aos reitores das IES brasileiras, o Aviso Curricular nº 277 MEC/GM Brasília, de 8 de maio de 1996. O documento apresenta uma série de recursos e serviços destinados a prover igualdade de oportunidades na realização dos processos seletivos para ingresso no ensino superior, tanto na elaboração dos editais, aplicação das provas e avaliação dos resultados.

Contudo, percebe-se que as orientações presentes no documento visam, em essência, recursos e serviços destinados ao acesso nos processos seletivos para pessoas com deficiência visual, auditiva e física, apresentando, assim, lacunas em relação aos demais alunos atendidos pela educação especial, tais como os com deficiência intelectual. Também é explícito no documento uma visão limítrofe da capacidade das pessoas com deficiência, como no seguinte trecho extraído do texto:

[...] desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em **certos cursos** (BRASIL, 1996b, grifo nosso).

Diante do exposto acima, pode-se indagar acerca de quais seriam os “certos cursos” que o documento recomenda para que as instituições de ensino garantam a permanência dos estudantes com deficiência. Também seria possível questionar quais seriam os critérios estabelecidos para a eleição dos mesmos. Esse tipo de

discurso reflete uma visão integracionista³³ de educação, pois deposita nos alunos deficientes a tarefa de se adequar ao contexto universitário.

O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Preconiza a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e as modalidades de ensino. Que a oferta de equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência são condições essenciais à superação de barreiras.

De maneira a promover a inclusão escolar a Resolução CNE/CBE nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirma que a educação especial insere-se nos diversos níveis de escolaridade, abrangendo a Educação Básica e Superior, EJA, Educação Profissional e Educação Indígena. Para tanto, determina, em seu artigo 2º, que: “Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.” (BRASIL, 2001a, p. 29).

De forma a regulamentar alguns atos e convenções internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência, são aprovados as seguintes leis e decretos: Para a Convenção da Guatemala (1999), que promove a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001b); A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2007) é promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 2009 (BRASIL, 2009a).

Sobre a normatização, utilização e implementação de outros meios de comunicação e informação, cabe destacar: a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002c), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, inclui Libras como disciplina integrante dos currículos de formação professores e fonoaudiólogos, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005); e a Portaria nº 2.678/02 do MEC, que normatiza o uso,

³³ O conceito de integração e inclusão adotado no Brasil é aprofundado no texto de Beyer (2006), segundo o autor o inapropriado na prática da integração escolar, ou da educação integradora, “consistiu sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heróico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante” (BEYER, 2006, p. 75).

o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, culminando no projeto Grafia Braille para a Língua Portuguesa³⁴ (BRASIL, 2002d).

No que tange à acessibilidade, vale mencionar a Portaria 3.284/03, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL 2003); e o Decreto nº 5.296/04, que define normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a).

No campo dos estágios e do trabalho, as disposições da Lei nº 11.788, de 2008 (BRASIL, 2008a), passam a incluir o aluno da educação especial na política pública de emprego para jovens no Brasil, ao reconhecer o estágio como ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e partícipe do itinerário formativo do educando.

Em 2007, um Grupo de Trabalho formado por vários professores de universidades brasileiras, em conjunto com o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Especial – SEESP elaboram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Como objetivo a proposta visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, p.14).

Nesse mesmo contexto e ano, junto ao Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>.

pelo Ministério da Educação é reafirmada a orientação sistêmica da educação, com vistas a superar a dicotomia entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite e outras disposições sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado encontram amparo nos Decretos nº 7.611/11 (BRASIL, 2011b) e nº 7.612/11 (BRASIL, 2011c). Entre as diretrizes do Plano Viver sem Limite está a garantia de um sistema educacional inclusivo e, como um dos eixos de atuação, o acesso à educação (BRASIL, 2011c). Já o Decreto nº 7.611/11 dispõe que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado direcionado à eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades. Observa também que um dos objetivos do o atendimento educacional especializado é assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

Sobre a definição de “discriminação” a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015b) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, incorpora a apresentada na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, acrescentando a recusa de tecnologia assistiva como ato discriminatório, portanto passível de medidas administrativas previstas na lei supracitada.

Em consonância com os preceitos do Tratado de Marraqueche e de modo a reafirmar a necessidade de ofertar conhecimento em formato acessível, o parágrafo 1, artigo 42, da presente lei, proíbe “a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.” (BRASIL, 2015b). Nesse sentido, o referido artigo passa a, promover uma forma de reverter a grande lacuna na produção de livros em Braille ocasionada pela revogação da Lei Federal

009045/95, a qual obrigava as editoras a disponibilizarem seus livros em Braille em regime de proporcionalidade.

Na forma do Projeto de Decreto Legislativo nº 347, de 2015, aprovado pelo Senado Federal e Câmara dos Deputados (PDL 57/2015), o Decreto nº 261, de 10 de setembro, de 2015 (BRASIL, 2015c) aprova o texto do Tratado de Marraqueche (2013), já abordado no subtítulo anterior. Esse passou a vigorar a partir do dia 30 de setembro de 2016.

Pelo exposto até aqui, é possível observar que as pessoas com deficiência se encontram amparadas por um grande conjunto de ordenamentos legais. No entanto, é preciso que essas leis sejam respeitadas, e aplicadas em sua íntegra. Para que haja a oferta de recursos materiais e humanos, em uma perspectiva da acessibilidade, torna-se indispensável “[...] que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.” (CHAUI, 2003, p. 11). Nesse sentido, é preciso que haja uma maior valorização da educação e do profissional docente, compreender que investimentos em educação não englobam só a questão da assistência estudantil, mas de políticas públicas que invistam na formação dos professores e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

Também, é necessário que haja um maior entendimento das deficiências e suas especificidades, pois para os deficientes físicos os critérios de inclusão e acessibilidade perfazem os espaços físicos, como rampas de acesso, corrimões, bebedouros, banheiros, entre outros. Já os deficientes visuais necessitam de adaptações de materiais didáticos, a oferta de computadores e softwares específicos, impressões em relevo, Sorobã³⁵, recursos óticos e não óticos, e muitos outros.

2.2 INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINOSUPERIOR

Compreendendo que os estudos que investigam o ingresso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior podem contribuir para a obtenção do

³⁵ Sorobã, soroban, ou ábaco: aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes da visão, vem merecendo crescente aceitação no ensino especializado, em virtude da rapidez e da eficiência na realização das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação, potenciação), de seu baixo custo e de sua grande durabilidade (BRASIL, 2006, p 118-119).

panorama de quais ações, recursos e serviços têm sido oferecidos, como têm sido avaliados, bem como, quais aspectos precisam ser revistos e reformulados, empreendeu-se coleta de pesquisas que abordassem esse tema.

No que tange à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, os seguintes estudos foram incorporados à revisão de literatura realizada nesta pesquisa: Brito e Zeppone (2013) e Bueno (2010).

Através de busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Bueno (2010) apresenta um balanço das dissertações e teses brasileiras produzidas entre 1987 e 2006. Foram selecionadas 35 produções que, efetivamente, dizem respeito à relação entre alunos deficientes e ensino superior. O tema mais abordado é a Inclusão no Ensino Superior, com 11 (31,4%) trabalhos. O autor considera a necessidade de um maior aprofundamento nas pesquisas que se voltaram sobre a docência e conteúdos específicos em diferentes cursos e alerta para a falta de pesquisas quantitativas sobre a incidência de alunos com deficiência no ensino superior.

Tais considerações apontadas por Bueno (2010) refletem dois aspectos. O primeiro é que poucas são as pesquisas realizadas fora da área da Educação. O segundo é que nem sempre os alunos com deficiência são autodeclarados como tal, fator que corrobora para a ausência de dados quantitativos sobre a presença destes nas instituições de ensino superior. Outro fato é que os censos educacionais do ensino superior, inclusive o publicado, em 2015, não trazem dados do número de alunos com deficiência concluintes, apenas são apontados os números de matrícula. Diante do exposto, os dados descritos nesses censos refletem apenas o número de acessos, gerando carência de análise sobre índices de evasão e permanência desse alunado no ensino superior.

Em complementariedade, Brito e Zeppone (2013) realizam consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, entre o período de 2000 a 2012. Dentre os 77 trabalhos selecionados pelos autores, as temáticas mais presentes são: o processo de inclusão; atendimento, apoio e ingresso; acesso e permanência; sucesso escolar; relacionamentos; aprendizagem; concepções de professores e/ou alunos sobre deficiência; formação docente; imaginário docente. Os estudos sobre a trajetória acadêmica constam em uma categoria única e somam um total de 11 trabalhos. Dentre as deficiências

abordadas a visual apresenta o maior número de estudos, sendo 17 num total de 77 trabalhos.

Talvez esses números nos apontem que os estudos sobre a trajetória acadêmica possa estar se constituindo como um *lócus* de pesquisa para o tema da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Também é possível que os trabalhos que investigam a deficiência visual (22,7%) espelhem uma maior presença desses alunos na educação superior (INEP, 2014), em detrimento de alunos com outras deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação.

Considerando que as pesquisas de Bueno (2010) e Brito e Zeppone (2013) possuem uma intercessão de períodos, é possível afirmar que de 2006 a 2012 houve uma maior incidência de trabalhos sobre deficiência e inclusão no ensino superior. Contudo, ainda permanece a necessidade de outras áreas, além da Educação, investirem nessa temática de pesquisa. Os autores também observam que a disseminação e a colaboração de trabalhos de outras áreas, mesmo que ainda incipientes, possam sinalizar novas dimensões na produção sobre o tema.

Os primeiros autores aqui apresentados são responsáveis por mapeamentos, em nível nacional, das pesquisas que têm retratado os temas sobre deficiência e ensino superior. Na sequência, outros textos serão agrupados considerando as pesquisas que investigam a inclusão sob a perspectiva das políticas públicas e, das ações e programas/núcleos institucionais para ingresso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Eles apresentam como campo de pesquisa as instituições, programas, alunos, professores, administradores, coordenadores e gestores.

Para que a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior ocorra, é preciso que as instituições promovam mudanças e adequações em suas estruturas, de modo a eliminar barreiras arquitetônicas, informacionais, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Uma ação concreta para atingir essas reformulações tem sido a adesão ao Programa Incluir. Essa adesão visa fomentar a criação, manutenção e consolidação de núcleos de acessibilidade/inclusão nas IES federais, gerando, assim, condições para a prática de ações institucionais, com vistas a garantir condições de equidade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento profissional e cultural e a promoção do cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Das pesquisas que têm estudado esse fenômeno, Miranda (2014), objetivou conhecer o panorama atual dos programas e ações que as universidades públicas estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência em seus contextos. Como resultado aponta para a existência de iniciativas voltadas à construção de uma política de acesso e permanência, através da institucionalização dos programas/núcleos de apoio:

Nas instituições pesquisadas, os programas de apoio e atendimento aos estudantes com necessidades especiais vêm-se empenhando na tarefa de atuar como facilitadores do acolhimento, da implantação de estratégias de acessibilidade e remoção de barreiras atitudinais, prestando atendimento aos estudantes com deficiência e incentivando-os a desenvolver estratégias de enfrentamento das dificuldades (MIRANDA, 2014, p. 158).

Com o entendimento de que a inclusão universitária ocorre para além da presença dos núcleos/programas de atendimento, Piza (2011) realizou estudo envolvendo 234 participantes, sendo 14 docentes, 13 alunos com deficiência (visual, auditiva e física), e 207 alunos sem deficiência que estudam em uma universidade metodista paulista. A autora identifica o Programa Incluir como proposição afirmativa na construção de ações que garantam o acesso às Instituições Federais de Ensino Superior. Mas também pondera que, mesmo com a presença de núcleo ou departamento de assessoramento à inclusão na instituição de ensino, é importante que sejam realizadas ações inclusivas efetivas, tais como: a sensibilização da comunidade acadêmica; a capacitação dos professores e funcionários; o esclarecimento da comunidade não deficiente da existência do serviço de apoio à inclusão, de modo que possa haver um engajamento de toda a comunidade acadêmica no desenvolvimento dessas ações.

Sobre a avaliação dos programas/núcleos, as autoras Miranda (2014) e Piza (2011) concluem que, nas universidades pesquisadas, a institucionalização dos programas/núcleos de apoio contribui para a operacionalização de ações voltadas à construção de políticas de acesso e permanência do estudante com deficiência. Por outro lado, destacam que ainda há um longo caminho a se percorrer, de modo a realizar ações inclusivas efetivas, como por exemplo: a sensibilização da comunidade acadêmica; a capacitação dos professores e funcionários; o esclarecimento da comunidade não deficiente da existência do serviço de apoio à inclusão (MIRANDA, 2014; PIZA, 2011).

Sob o ponto de vista documental, Souza (2010a), ao analisar cinco editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, publicados pelo MEC entre os anos 2005 e 2009, identifica as estratégias propostas pelo programa para o atendimento dos estudantes com deficiência. A autora observa que, com base nos discursos contidos nos editais do programa, os núcleos otimizam o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Porém, a autora complementa que a mesma visão não é compartilhada pelas instituições de ensino superior.

Talvez, essa visão ainda não seja compartilhada na medida em que a educação inclusiva propõe um novo paradigma educacional. Dessa maneira, se espera que a presença de estudantes com deficiência passe, a médio e longo prazo, a tencionar esse espaço educacional, de modo a gerar reflexões que tragam mudanças e readaptações necessárias, tais como as citadas por Miranda (2014) e Piza (2011).

Sobre a amplitude das ações inclusivas promovidas pelas IES da cidade do Natal-RN, para a permanência das pessoas com deficiência em cursos de graduação, Guimarães (2011) sinaliza que as mesmas são esporádicas e pontuais à demanda de alunos com deficiência matriculados e, das solicitações realizadas pelos mesmos e/ou profissionais envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, Castro (2011) realizou estudo para identificar as ações e iniciativas promovidas por 13 universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, de modo a verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por estudantes com deficiência no cotidiano de instituições de ensino superior. O estudo apontou para a existência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Destaca que as universidades avaliadas vêm desenvolvendo ações que visam à inclusão, contudo, de forma ainda insuficiente para garantir a permanência e participação desses alunos.

Ao analisar as condições de acesso e permanência, pelo fio condutor das ações e práticas pedagógicas, sob o ponto de vista de estudantes com deficiência e docentes, Albino (2010) realiza pesquisa com doze estudantes com deficiência e cinco docentes que lecionavam para esses estudantes, no ano de 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A autora aponta as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas como fatores que dificultam o acesso e

permanência de estudantes com deficiência no âmbito da UFRN. Sob a perspectiva dos professores, a ausência de comunicação oficial, por parte da instituição sobre a presença de alunos com deficiência, reflete a pouca sistematização das ações inclusivas, o que pode gerar dificuldades nas práticas pedagógicas, pois o professor só perceberá a presença do aluno com deficiência matriculado em sua disciplina no início do semestre letivo. Em alguns casos, a presença de um(a) aluno(a) com deficiência pode até não ser percebida durante o transcorrer do semestre, como aponta a pesquisadora em seu estudo. Dessa forma, a autora conclui que, mesmo com os avanços iniciais na busca pela concretização de ações mais efetivas que garantam o acesso e a permanência desse alunado, se faz necessário que a instituição de ensino superior investigada desenvolva um projeto de educação inclusiva mais amplo e consolidado, visto que só as ações empreendidas pelo Ministério da Educação – MEC, isoladamente, não estão garantindo a todos os estudantes a devida autonomia e segurança.

Quanto à análise das barreiras enfrentadas por alunos com deficiência no ensino superior (SILVA JÚNIOR, 2013; CASTRO, 2011; ALBINO 2010; NUERNBERG, 2009; GUEDES 2007; CAIADO, 2003) têm observado que elas se configuram como os maiores entraves para a permanência de alunos com deficiência no ensino superior. Elas são distribuídas em: barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais e atitudinais, sendo esta última considerada como a de maior dificuldade em ser transposta. Também é observado que as instituições têm promovido ações e medidas visando efetivar a permanência de estudantes com deficiência em seus espaços educacionais. Todavia, ainda são ações pontuais às demandas de alunos e professores. Nesse sentido, é preciso que haja um maior esforço na consolidação e sistematização de projetos e programas de educação inclusiva nas universidades brasileiras.

Sobre os conceitos que permeiam a representação social, associada às pessoas com deficiência, visto que contribuem para a instalação de barreiras atitudinais, Nuernberg (2009, p. 161) esclarece que: “Muitas vezes, a presença de pessoas cegas ou surdas desencadeava nos ambientes certo incômodo, sobretudo entre aqueles que se negavam a acreditar no potencial dessas pessoas para formação e exercício profissional [...]” Ainda, sobre barreiras atitudinais presentes no contexto do ensino superior, o autor menciona que, entre os estereótipos e preconceitos mais fortes estava “[...] a ideia de pessoa cega como frágil,

desorientada e insegura, que levava muitos a apresentar atitudes de superproteção, não deixando as pessoas cegas conduzirem de modo autônomo suas atividades acadêmicas.” (NUERNBERG, 2009, p. 161).

Para que a inclusão educacional ocorra é preciso que as ações e iniciativas visem à quebra de barreiras encontradas por pessoas com deficiência durante suas permanências nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, estudos que visam identificar essas barreiras podem ser de extrema importância para o planejamento de ações e iniciativas mais eficazes.

As cotas de ingresso para estudantes com deficiência no ensino superior também têm se configurado como ações voltadas à elaboração e manutenção de políticas de acesso e democratização do ensino superior. Contudo, estudos como o de Oliveira (2011), e Pereira (2007) argumentam que mesmo se constituindo como uma ação concreta há a necessidade de sanar as dificuldades decorrentes dos processos de ensino-aprendizagem e a promoção de ações específicas que venham a assegurar a permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

Ao analisar os processos seletivos e as condições de oferta de atendimento especializado durante as etapas de ingresso, com base em dezoito editais e a entrevista de quatro gestores, Santos (2012) analisa as condições oferecidas aos candidatos com deficiência, no processo seletivo da etapa vestibular das instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN. A autora constatou que há a necessidade das instituições cumprirem com a legislação que assegura aos candidatos com deficiência o direito de concorrência em condições de igualdade de oportunidades, em todas as etapas, desde a inscrição até a correção final das provas.

Sobre o cumprimento dos ordenamentos legais que amparam as pessoas com deficiência e o modelo educacional praticado em instituições de ensino superior, Santos (2013), em estudo comparativo, avalia quatro Instituições Federais de Ensino Superior, sendo duas brasileiras e duas portuguesas, participando, também, 14 alunos com deficiência e 18 gestores. Os resultados apontam para a necessidade de efetivação do avançado aparato judiciário que o Brasil dispõe, salienta que ainda resiste um movimento integracionista no interior das instituições estudadas, que transfere ao aluno a busca pela adequação ao contexto universitário.

Com o objetivo de analisar como estudantes com deficiência enfrentam os múltiplos desafios decorrentes do processo de integração ao ensino superior, Zampar (2015) revela que, diante desse processo, surgem novas demandas nas

áreas de hábitos e competências de estudo; das relações interpessoais com colegas e professores; pessoal, vinculada ao bem-estar psicológico; escolha do curso e carreira e da percepção e avaliação das condições oferecidas pela instituição de Ensino Superior. Nesse estudo, as relações interpessoais são apontadas como pontos positivos nesses enfrentamentos, e, como pontos negativos, as práticas pedagógicas inadequadas, falha na disponibilidade de material didático-pedagógicos, falta de apoio por parte da universidade e acessibilidade física precária.

Sobre acesso e acessibilidade em cinco IES públicas do estado do Rio Grande do Sul, Morejón (2009) empreendeu estudo com 39 alunos com deficiência matriculados e frequentando os cursos das IES investigadas. A autora destaca que são inegáveis os movimentos e avanços relativos à legislação brasileira, com relação aos processos de acesso, acessibilidade e inclusão no Brasil, e que esses têm gerado gradativamente reflexos positivos quanto ao ingresso, à acessibilidade e a permanência de alunos com deficiência no âmbito das universidades pesquisadas. Porém, segundo Nascimento (2011), o preconceito e a falta de acessibilidade nas Universidades/Faculdades ainda se constituem em um grande entrave para o acesso e permanência em instituições de Ensino Superior. No enfrentamento dessas dificuldades, a autora destaca a presença da família como fator positivo nesse processo.

Para avaliar o nível de satisfação quanto ao acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, Guerreiro (2011), empreendeu estudo com 18 alunos, sendo oito deles com deficiência visual, seis com deficiência física, três com deficiência auditiva e um com dificuldades de aprendizagem. No estudo, foram avaliadas as estruturas físicas e operacionais ofertadas, as atitudes perante os obstáculos, bem como o conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004³⁶. O resultado indica que há diferenças de satisfação quanto aos itens analisados.

Estudos que enfocam especificamente a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior merecem destaque. Eles têm apontado para a necessidade de suporte de recursos e serviços oferecidos por núcleo/programa de

³⁶ Associação Brasileira De Normas Técnicas (ABNT). NBR 9050: *Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência e edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

atendimento educacional especializado e/ou acessibilidade, tais como: leitores, transcrições, adaptações de materiais didáticos e tecnologia assistiva, bem como a eliminação de barreiras e a necessidade de formação continuada de docentes e funcionários, fatores primordiais à inclusão e permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

Faz parte desses trabalhos o texto de Azevedo (2012), que realizou estudo com oito alunos com deficiência visual, os quais estudam na Universidade Federal de Pernambuco - UFPB, nenhum deles matriculado em curso de música. Segundo a autora, para que ocorra a conclusão em um curso superior, por parte da pessoa com deficiência visual, é necessário que haja uma série de medidas dizendo respeito às práticas pedagógicas dos professores, à eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas, à utilização de metodologias acessíveis e recursos humanos especializados, à formação continuada do corpo docente e à adaptação adequada de material didático.

Dentro da mesma instituição pesquisada pela autora referida anteriormente, Silva (2012) entrevistou oito alunos cegos do Campus1 da UFPB, com vistas a investigar os meios e condições de oferta de informação disponibilizada pela instituição a esses alunos. Os resultados revelam a existência de algumas barreiras, entre elas, as informacionais, atitudinais e técnicas, a ausência de viabilidade e usabilidade de tecnologia assistiva, além da falta de formação pedagógica dos docentes para mudar sua práxis educativa e social.

Ao realizar estudo com sete estudantes com deficiência visual e, representantes das instituições de ensino privado do Distrito Federal, Negry (2012), à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual, alerta que para inclusão desses estudantes no processo escolar não são suficientes somente adaptações pontuais. Com relação às instituições avaliadas, considera que as mesmas não revelam sistematização e institucionalização de ações no campo da quebra de barreiras, adaptações em Braille e outros formatos.

Um recurso muito utilizado por pessoas com deficiência visual é o auxílio de leitor(es), Simões (2012) procurou compreender o relacionamento estabelecido entre alunos com deficiência visual e seus leitores, profissionais responsáveis pela leitura, no contexto de sala de aula no Ensino Superior. O trabalho procurou verificar como o aluno com deficiência visual vivencia o leitor atuando no acesso, percepção e aquisição do conhecimento. Os resultados apontaram para a existência de tensão

entre dependência e autonomia. A relação entre as partes pode oportunizar o surgimento de experiências formativas que possibilitem a consciência crítica, a qual depende do tempo de convivência e da empatia que se estabelece entre os envolvidos.

Barreiras para a adoção de uma educação inclusiva também podem ser erguidas pela falta informação sobre as deficiências e aspectos que envolvem a promoção de medidas inclusivas. Considerando a ótica dos próprios alunos, docentes e administradores, Soares (2011) investiga o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual em uma Universidade Federal do Ceará – UFC. A autora revela que os estudantes possuem necessidades educacionais distintas e que a instituição carece de alguns recursos específicos para o atendimento desses estudantes. Do ponto de vista administrativo, ressalta que as coordenações de curso e demais setores ainda demonstraram não ter clareza sobre a adoção de medidas inclusivas.

Com objetivo de identificar e de descrever a trajetória escolar de alunos com deficiência visual e os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico de universidades de Uberlândia, Ferreira (2010) empreende estudo com 13 alunos, sendo nove com baixa visão e quatro com cegueira, dois deles da área da música. Como resultado, a autora evidencia que os recursos tecnológicos são facilitadores da aprendizagem, embora nas instituições investigadas tais recursos ainda não sejam suficientemente apropriados. Também indica a necessidade de professores especializados para o auxílio nas atividades acadêmicas e efetiva inclusão das pessoas com deficiência visual no ensino superior.

Bezerra (2014a) apresenta o processo de preparação para a realização do THE na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN, desenvolvido por três estudantes com deficiência visual. Alguns aspectos mencionados pelo autor são: a necessidade do conhecimento de musicografia Braille pelos candidatos, a oferta de curso preparatório para ingresso, a desmitificação da ideia de que toda pessoa cega possui um ouvido musical apurado, assim como o apoio da Comissão de Permanência e Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE, setor responsável pela produção de materiais adaptados e, as garantias legais concedidas às pessoas com deficiência quando do atendimento educacional especializado. O autor ainda destaca os esforços para a abertura de um Laboratório de Acessibilidade ligado à

universidade. É enfático, ao afirmar o direito de igualdade para todos, e que, neste contexto, o ensino de música se efetua com o apoio de materiais adaptados às suas especificidades.

Grande parte dos estudos apresentados até aqui são da área da Educação. Tal constatação está em consonância com os resultados descritos por Bueno (2010) e Brito e Zamppone (2013) descritos no início desse subcapítulo. Outro fato observado pelos autores, e constatado nessa revisão parcial, é a necessidade de outras áreas de conhecimento, além da Educação, empreenderem estudos sobre ingresso e permanência de estudantes com deficiência visual.

Também se observou que, dentre as pesquisas mencionadas, mesmo aquelas que contemplavam a presença de alunos com deficiência visual em suas investigações, não foram abordadas as ações, recursos e serviços que contribuem para o acesso, a permanência e a participação desses alunos no âmbito do ensino superior em música, tema dessa pesquisa.

2.2.1 Egressos

Como a presente pesquisa construiu seus dados de análise por meio do relato de quatro egressos com deficiência visual que concluíram sua graduação em música e, pelo fato de não encontrar nenhum estudo semelhante na literatura nacional, recorreu-se às pesquisas de outras áreas para poder compreender um pouco mais sobre o universo dos estudos que investigam alunos com deficiência visual egressos do ensino superior. Assim, a seguir, são apresentadas pesquisas que têm em seu escopo o estudo com pessoas com deficiência visual egressas do ensino superior.

Silva Junior (2013), em sua tese de doutorado, descreve como um grupo de nove cegos egressos explica a sua conclusão na educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vigotski. O autor descreve quais fatores se apresentaram como dificuldades para os entrevistados, sendo eles: o processo de seleção para a entrada na universidade, aliado à necessidade de trabalhar/estar empregado durante o período de estudo; as dificuldades relativas à relação com alguns professores e a falta do instrumental tecnológico e de adaptação de materiais nas salas de recursos. Esses fatores interferiram no percurso dos sujeitos pelo ensino superior. Já os facilitadores foram o

auxílio recebido fora da universidade e o apoio de alguns professores. Mas os principais fatores identificados nos dados e interpretados com apoio nos estudos de Vigotski foram os internos (subjetivos): a tomada de consciência e a vontade.

Considerando o espaço do ensino superior como o meio onde os alunos negociam suas identidades, Coutinho (2011) analisa a inserção da pessoa com deficiência visual na educação superior, na perspectiva da educação inclusiva. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito deficientes visuais que concluíram uma graduação na educação superior em diferentes instituições no município de Campo Grande/MS. A pesquisadora identifica as estratégias encontradas por eles para superar as suas dificuldades metodológicas de ensino e aprendizagem, a forma como os professores da educação superior lidam com esses alunos e como os estudantes negociam suas identidades nesse contexto. A autora considera que a família e os amigos foram fundamentais nesse processo, tendo constatado que existem representações negativas por parte de professores, e que, apesar da falta de perspectiva inclusiva, é através da afirmação de suas potencialidades e na busca pela autonomia que esses alunos conseguiram concluir seus estudos.

Em outro estudo, Oliveira (2007) apresenta a trajetória escolar da educação básica até o ensino superior de seis adultos cegos e com baixa visão que se alfabetizaram utilizando a grafia Braille ou ampliada. Os dados foram organizados e analisados a partir dos seguintes eixos: formação de professores para educação inclusiva; práticas pedagógicas e interações no cotidiano escolar; escolarização do aluno com deficiência visual - recursos pedagógicos, papel da família e interações sociais; vida adulta - trabalho e participação social. O estudo desperta para a necessidade de efetivação de políticas públicas voltadas à formação de professores, dificuldade de acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e efetiva participação e mobilização social das pessoas com deficiência visual.

Através de lembranças e depoimentos sobre o processo de escolaridade de alunos com deficiência visual, Caiado (2003) destaca algumas falas dos entrevistados sobre suas experiências no ensino superior. Elas contemplam a falta de tempo para a realização dos exames do vestibular, ausência de material em Braille, barreiras atitudinais e problemas de acessibilidade, mas, também, são relatados como pontos positivos a adaptação curricular e o trabalho diferenciado de alguns professores.

Mais uma vez, transparece a necessidade de se desenvolverem estudos que investiguem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em cursos de graduação, em especial na área da música, principalmente diante da pouca incidência desses estudos nesse âmbito de graduação. Dessa forma, espera-se incentivar outros pesquisadores da área a investigarem essa temática, de forma a complementar esse estudo, bem como apontar novas perspectivas e caminhos que colaborem com a educação musical da pessoa com deficiência visual e sua inserção no campo da educação superior e profissional em música, seja no âmbito da docência, da composição ou da performance.

2.2.2 Formação do docente de ensino superior

A partir da revisão de literatura foi possível identificar que a formação do docente de ensino superior para atuar com alunos com deficiência nessa modalidade é pouco debatida e investigada. A maioria das ações e programas de formação continuada tem investido na capacitação de professores para atuarem na educação básica.

Assim, foram encontrados poucos estudos que pesquisam a formação do docente do ensino superior para atuar junto a alunos com deficiência. Nos estudos encontrados durante a revisão de literatura são investigados os efeitos que a presença de alunos com deficiência produz sobre os professores; suas concepções sobre deficiência; a construção de saberes e as demandas produzidas na relação professor/aluno diante das políticas públicas. A seguir serão apresentados os estudos que trazem à tona os reflexos da presença de alunos com deficiência no ensino superior na atuação do docente.

Para investigar quais são os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária, Pieczkowski (2014) entrevista dez docentes que atuam ou atuaram com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó/SC. Desses, cinco vinculados à universidade pública federal e cinco à instituição comunitária. Para a autora a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando na forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência. De acordo com a pesquisa, o encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor

reflita sobre os discursos inclusivos frequentemente reproduzidos de forma mecânica, como se fosse algo natural, inevitável e necessário. Nesse sentido, a autora destaca que exercer a docência com “o diferente” possibilita ao docente de distintas áreas do conhecimento, atuante na educação superior, o encontro com o novo, com o imprevisível.

Para avaliar a inclusão de alunos com deficiência em universidade do Piauí, Souza (2008) investigou as concepções de 15 docentes dessa instituição, os quais se mostraram favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência. Não obstante, a maioria demonstrou desconhecimento sobre o assunto, sobre a existência de ações e apoios à inclusão, sobretudo no que diz respeito aos apoios necessários no processo ensino e aprendizagem.

Ao procurar compreender como seis professores do curso de Pedagogia na Cidade de Salgueiro/PE têm construído saberes para atuar com alunos com deficiência, Coutinho (2013) avalia que, embora os educadores não tenham uma formação voltada para a educação inclusiva, eles apresentam saberes construídos na própria prática pedagógica. Indica que esses saberes, em sua maioria, foram construídos na aprendizagem da docência com os pares, com os Intérpretes de Libras, Brailistas³⁷, professores da sala de atendimento educacional especializado, alunos, entre outros. A autora observa que, apesar das experiências vivenciadas contribuírem significativamente para a construção, mobilização e articulação de saberes docentes para a inclusão, é preciso que haja maior investimento das políticas públicas no ensino superior. Isso pode proporcionar espaços formativos para todos da comunidade acadêmica, com vistas a possibilitar a construção de saberes que promovam práticas pedagógicas que assegurem o direito de acesso e permanência de todos os alunos nesta modalidade do ensino.

Diante da real inclusão de deficientes em instituições de Ensino Superior, Nogueira (2010) analisa quais modificações/interferências essa realidade impõe a nove docentes de três instituições particulares da cidade de Sorocaba/SP. Segundo a autora, as experiências descritas pelos docentes acrescentaram-lhes novas formas de vivenciar a docência, expressas na necessidade de modificação pedagógica, comunicacional e de relacionamento com o grupo e com o aluno individualmente. A autora descreve que apesar da sobrecarga de trabalho e funções desempenhadas

³⁷ Segundo o Instituto Benjamin Constant, Brailista é um usuário ou profissional que domina com profundidade certos aspectos do Sistema Braille.

pelos docentes, a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior interferiu positivamente no trabalho docente, sendo necessárias ferramentas de suporte para as políticas educacionais inclusivas, de modo a ampliar as ações para além dos esforços individuais do docente.

Em investigação realizada com quatro professores do ensino superior, Masini, Chagas e Covre (2006) investigam, numa perspectiva de facilidades e dificuldades, os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência visual na docência universitária, a construção de saberes desses docentes e as questões do trabalho frente ao processo de inclusão no nível superior. Os resultados dessa pesquisa apontam que o empenho e a dedicação do aluno aos estudos contribuem para a inclusão de alunos com deficiência visual e o trabalho docente, em contrapartida, a falta de preparo do professor configura como elemento que dificulta a inclusão do aluno e o ensino. Segundo os autores, o despreparo constitui-se mais como uma manifestação do desconhecimento a respeito da deficiência visual.

Nesse sentido, com base nos estudos apresentados, é possível constatar que pesquisas sobre a formação do docente de ensino superior para com a educação especial e inclusão universitária são ainda recentes e de baixo número. A esse cenário, somasse a perspectiva de que a Educação Especial sempre desempenhou papel preponderante no âmbito da Educação Básica, havendo poucas ações em relação ao ensino superior. Diante disso, constata-se que os(as) professores(as) que atuam no ensino superior têm realizado suas formações a partir de seus próprios fazeres docentes.

Acredita-se, também, que, com a implementação de núcleos/programas de inclusão e acessibilidade nas universidades, possa haver um maior planejamento de estratégias, as quais visem maior articulação para apoio aos profissionais e parcerias com organizações de pessoas com deficiência e instituições que já desenvolvem essa modalidade de apoio. Tudo isso, de modo a promover cursos, palestras e treinamentos aos docentes do ensino superior.

3 DEFICIÊNCIA VISUAL

Antes de adentrar no campo conceitual da deficiência visual é importante acessar dados populacionais disponíveis no último censo demográfico brasileiro, de forma a obter uma noção mais clara do universo numérico das pessoas com deficiência visual.

Os relatórios do Censo Demográfico de 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE contabilizaram, no Brasil, uma população total de 190.755.799 pessoas consideradas como população residente, desses 35.774.392 foram declaradas como possuindo alguma deficiência visual. Para atender aos objetivos de pesquisa, são computadas como pessoas com deficiência visual aquelas com cegueira ou baixa visão. Dessa parcela de pessoas com alguma deficiência visual citada acima, 506.377 foram declaradas como cegas e, 6.056.533 como baixa visão, totalizando mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual.

Esse número é muito maior, por exemplo, que a população de vários estados brasileiros e se assemelha aos números apontados no site do IBGE³⁸ (Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação), a população de estados como Goiás, Maranhão e Santa Catarina.

3.1 SOBRE A DEFICIÊNCIA

Definir a deficiência é uma questão complexa e inconclusa, por isso é importante considerar as prioridades das pessoas com deficiência segundo elas próprias. De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011, p. 4): “A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada.” Em seu Preambulo, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) reconhece que a deficiência é um “conceito em evolução”, dinâmico, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras ambientais e atitudinais que impossibilitam sua participação plena e eficaz

³⁸ Os dados apresentados fazem referência à projeção da população brasileira com base no valor de 206.525.406. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em 06 out. 2016.

na sociedade de maneira igualitária (BRASIL, 2011a). Como resultado as terminologias têm mudado ao longo dos tempos e através das culturas.

A seguir, são mencionadas algumas definições apresentadas por organizações de saúde, documentos legais e autores que escrevem sobre a educação de pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, teremos diferentes abordagens, tais como: médica, jurídica, social e educacional.

Abordagem médica

Dentro do modelo de abordagem médica, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia – CBO segue as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, ou seja, de forma geral os níveis de função visual são classificados de acordo com a Classificação Internacional de Doenças - CID-10 como: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira. As duas formas de deficiência visual são agrupadas sobre a nomenclatura de “baixa visão ou visão subnormal”, que em conjunto com a cegueira, representam a deficiência visual (TALEB et al., 2012).

Segundo documento do CBO (ÁVILA et al., 2015), com base nos registros da CID -10 (Revisão de 2015), as pessoas denominadas cegas possuem vários graus de visão residual, ou seja, não são apenas as que apresentam incapacidade total para ver, mas também todas aquelas nas quais o prejuízo da visão se verifica em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras.

Assim, o termo cegueira inclui os indivíduos com uma dessas condições: Visão do melhor olho com a correção ótica é de 20/400 ou menor. Nesse caso, uma pessoa com 20/400 consegue enxergar algo a 20 pés (6,096 metros) de distância, da mesma forma que outra considerada sem deficiência visual, consegue enxergar a 400 pés (121,92 metros) de distância; ou a ocorrência de diâmetro mais largo do campo visual com medida inferior a 20 graus de arco, ainda que sua acuidade visual possa ser superior a 20/400. Esse campo visual restrito é chamado muitas vezes de “visão em túnel”. Existe também a incidência de Amaurose, que pressupõe a completa perda de visão, inclusive da percepção luminosa. (TALEB et al., 2012; ÁVILA et al., 2015).

Nesse modelo, dois componentes da função visual são utilizados como parâmetro para avaliar a deficiência visual: “a acuidade visual (a maior capacidade

de discriminar dois pontos a uma determinada distância) e campo visual (a amplitude do espaço percebido pela visão).” (TALEB et. al, 2012, p.10).

Escalas de medição são adotadas para aferir os graus de perda de acuidade visual de cada olho. Após média aritmética com pesos diferentes para o melhor (3) e pior (1) olho, obter-se-á a Eficiência Visual Binocular – EVB somando os valores percentuais multiplicados por seus pesos e dividindo-os por 4.

Assim, “se a eficiência do olho direito é igual a 90% e, do olho esquerdo 30%, teremos a seguinte Eficiência Visual Binocular: $EVB = (3 \times 90 + 1 \times 30) : 4 = 75\%$.” (BRASIL, 2006a, s/n)³⁹. Abaixo (ver Tabela 1) os modelos de escala de Snellen e Decimal, acrescidos da conversão para porcentagem de visão:

Tabela 1 - Equivalência das escalas usadas na avaliação da acuidade visual para longe

SNELLEN	DECIMAL	% DE VISÃO
20/20	1,0	100
20/22	0,9	98,0
20/25	0,8	95
20/29	0,7	92,5
20/33	0,6	88,5
20/40	0,5	84,5
20/50	0,4	76,5
20/67	0,3	67,5
20/100	0,2	49,0
20/200	0,1	10,0
20/400	0,05	10,0

Fonte: **Portaria Normativa Nº 1174/MD**, de 06 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://www.periciamedicadf.com.br/manuais/ministeriodefesa3.3.php>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Esse modelo pode ser apreciado em laudos médicos, mas também em documentos legais que legislam sobre a pessoa com deficiência, por exemplo, o Decreto 5.296, de 2004, ou a Portaria nº 3.128, de 2008:

Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008c, s/n).

³⁹ O texto foi extraído da internet e não apresenta número de página.

Segundo Harris e Enfield (2003), o modelo médico concebe a deficiência como um problema focalizado no defeito, definindo a pessoa com deficiência em termos de diagnósticos, desconsiderando uma gama de necessidades.

A Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10 (10ª revisão) é requerida, por exemplo, nas solicitações de atendimento especializado para concursos e processos seletivos como o vestibular e teste de habilidade específica, normalmente, acompanhados de atestado médico contendo a descrição detalhada das necessidades do candidato e o número da CID correspondente.

Abordagem social

Como eixo central de classificação, e utilizada em conjunto com a CID, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, complementadas por classificações relacionadas e classificações derivadas, compõem a “Família de Classificações Internacionais da OMS”.

Nesse modelo de classificação, a funcionalidade é composta por três níveis: “ao nível do corpo ou parte do corpo; toda a pessoa; e toda pessoa em um contexto social.” (WHO, 2002, p.10, tradução nossa). A definição formal desses componentes é assim caracterizada pela CIF:

Funções corporais e estruturais são funções fisiológicas do sistema corporal (incluindo as funções mentais) e as partes anatômicas do corpo tais como órgãos, membros e os seus componentes.

Deficiências são os problemas na função ou estrutura do corpo, com significativo desvio ou perda.

Atividade e participação são a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo e o envolvimento em uma situação de vida.

Limitações de atividade e restrições de participação são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades e os problemas enfrentados durante a participação/envolvimento em situações cotidianas.

Fatores ambientais compõem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida. (WHO, 2002, p.10, grifo do autor, tradução nossa).

A funcionalidade é o ponto positivo e a incapacidade, o negativo. Nesse sentido, a incapacidade é relativa à interação entre a deficiência apresentada pela pessoa, à limitação de suas atividades e à restrição na participação social, podendo os fatores ambientais atuar como facilitadores ou limitadores no desempenho dessas atividades e participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

O modelo social da deficiência, por outro lado, não vê a deficiência como um atributo único do indivíduo, mas também, como um problema social. Sobre esse modelo, a deficiência exige uma resposta política, uma vez que o problema pode ser criado por um ambiente físico inflexível, provocado por atitudes e outras características do ambiente social. Assim, esse modelo “desloca a deficiência da pessoal para o ambiente em que ela vive, pressupondo-se que, estando o ambiente devidamente adaptado, a funcionalidade da pessoa com deficiência pode ser igual ou muito próxima a de qualquer outra pessoa.” (QUEIROZ, 2012, s/n).

Diante disso, não há uma negação da deficiência, mas também um entendimento de que a funcionalidade é um conceito primordial, podendo esta ser potencializada ou reduzida, na medida em que o ambiente e os recursos oferecidos estejam, ou não, devidamente adaptados.

Abordagem pedagógica

A partir daqui, são apresentadas definições baseadas em uma perspectiva educacional.

A formação psicológica e educacional da criança cega ocupa um lugar de destaque na obra do psicólogo Lev S. Vigotski⁴⁰ (1890 – 1934). A respeito dessa produção, Nuernberg (2008) esclarece que: “Nas edições recentes dessa obra, como a da editora espanhola Visor, os textos referentes às deficiências ficam reservados ao quinto tomo” (NUERNBERG, 2008, p.308). Vigotski (1997) argumenta que criança cega se desenvolve da mesma forma que a criança sem deficiência, porém de uma forma diferenciada, por outro caminho, outros meios. Ressalta que, no caso da criança cega, para que haja uma educação efetiva, é importante que o educador conheça a peculiaridade do meio pelo qual deve conduzir a criança.

Nesse sentido, segundo o autor, são criadas com frequência formas peculiares para realizar o desenvolvimento cultural da criança deficiente. Como exemplo Vigotski (1997) cita que, paralelamente ao alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se criou para os cegos um alfabeto especial tátil, de caracteres com pontos em relevo, conhecido como alfabeto Braille.

⁴⁰ É usual na literatura brasileira a grafia Vigotski, exceto nas citações literais as quais deverá ser preservada a grafia utilizada na fonte bibliográfica.

Ainda sobre os meios citados por Vigotski pode-se considerar que: “A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem” (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 187). Além disso, a utilização da memória como elemento de retenção de informação e conhecimento deve ser incentivada. Não obstante, dever-se-á considerar que, muitas vezes, esses alunos estão inseridos em espaços educacionais que não estão adaptados as suas especificidades. Dessa forma:

Esses alunos recebem e organizam a informação no processo de apropriação do conhecimento e construção da realidade em um contexto impregnado de padrões de referências e experiências eminentemente visuais que os coloca em situação de desvantagem. Por isso, necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.14).

Compreender o modo como a pessoa com deficiência visual se relaciona com o mundo que a cerca e como se dá sua experiência perceptiva pode ser um elemento positivo para um processo de educação efetivo. Para Masini (2007), a pessoa com deficiência visual:

[...] tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e relacionar-se; [...]. O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – não visual, quando se trata do cego ou reduzido, não da pessoa com baixa visão – e à sua organização, cuja especificidade é a de referir-se aos sentidos predominantes de que dispõe (MASINI, 2007, p. 24).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem para as pessoas cegas, se fará através dos “sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita” (BRASIL, 2006c, p. 17). Para um atendimento pedagógico adequado, delimita-se como aluno cego aquele que, mesmo com baixa visão, utiliza para sua instrução o Sistema Braille de escrita em relevo ou a utilização de softwares de leitura de textos por voz sintetizada e, como aluno com baixa visão, aquele que lê em formatos impressos, com ampliação ou com auxílio de potentes recursos óticos.

Portanto, se houver um predomínio da informação visual no processo da transferência de informação, e essa não for adaptada a outro meio que não o visual, estar-se-á imprimindo uma série de barreiras que podem impedir o acesso, a permanência e a completude da trajetória acadêmica de pessoas cegas ou com visão muito reduzida. As pessoas com baixa visão, se necessário, deverão utilizar materiais ampliados ou artefatos, como as lupas, que favoreçam lhes a utilização de sua visão residual.

Sobre a utilização do residual de visão por pessoas com baixa visão na realização de tarefas cotidianas, Gasparetto e Nobre (2007) informam que, para esses indivíduos a habilidade visual depende da eficácia do uso da visão. Por isso, não existem receitas de atuação e possibilidades de generalizações na avaliação e intervenção para com essas pessoas. Nos casos de baixa visão, a utilização de recursos ópticos específicos, para longe e para perto, servirão como ferramentas facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Os recursos ópticos incluem lentes de uso especial ou dispositivo composto por um conjunto de lentes. São classificados como recursos para longe, os telescópios utilizados para a leitura no quadro negro, telessistemas, telulupas e lunetas; e para perto, aqueles que englobam óculos especiais como lentes de aumento e diversos tipos de lupas manuais. Orienta-se que os mesmos sejam usados mediante prescrição e orientação oftalmológica, definida conforme as necessidades específicas do usuário, entre elas a faixa etária, preferências e adaptações na utilização dos artefatos.

Ao educador cabe esclarecer que na medida em que esses recursos possibilitam uma utilização da visão residual por pessoas com baixa visão, por outro lado eles também restringem o campo visual, o que pode acarretar na diminuição da velocidade de leitura e até levar à fadiga visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Existem também os recursos não ópticos, tais como: ampliação de fontes, sinais e gráficos de livros didáticos e pautas do caderno, iluminação adequada ou uso de luminárias, mesas inclinadas para facilitar a postura do leitor, lápis de ponta mais grossa (4B ou 6B), ou mesmo canetas com ponta porosa, gravadores, programas com síntese de voz, entre outros. Os recursos ópticos podem ser usados separados ou de forma concomitante aos não ópticos, com a intenção de promover um melhor desempenho visual.

Ao professor são indicadas recomendações de posicionar o aluno próximo ao quadro, evitar a incidência de luz diretamente nos olhos do aluno, ou sala com iluminação excessiva; se necessário, conceder tempo extra para ao término da atividade, observar a qualidade do material utilizado e explicar com palavras a atividade ou conteúdo (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Outro aspecto importante a ser considerado é a condição da aquisição da perda visual, podendo essa ser adquirida de forma congênita ou ao longo da vida. Nesse caso, os últimos apresentam uma memória visual apreendida durante o período em que enxergavam, permitindo diferenciação nas relações de construção do conhecimento. O portador de cegueira congênita, ou aquele que perdeu a visão nos primeiros anos de vida, não conserva imagens visuais úteis, portanto não possui uma memória visual de imagens, luzes e cores.

Essa diferenciação é muito clara quando a cegueira ocorre na idade adulta, contudo, conforme Amiralian (1997) se torna extremamente difícil estabelecer uma diferença entre a cegueira congênita, adquirida aos 11 meses, e outra aos 6 anos de idade. A autora cita Swallow (1976) e Hall (1981) que ao reportarem-se às propostas de Piaget e Inhelder na apreensão de imagens estáticas, cinéticas e transformacionais, e à ocorrência destas últimas apenas após o período das operações concretas, estabelecem que:

[...] a criança até os 6 anos de idade, na fase pré-operacional, forma imagens estáticas, insuficientes para representar ou antecipar processos desconhecidos, diferentemente daquela que já possui uma estrutura cognitiva do período operacional quando a perda ocorre. Assim, a cegueira adquirida antes do período operacional impede a utilização de uma possível memória visual. Em função destes estudos, estabeleceu-se a idade de 5 anos como parâmetro para se considerar a cegueira congênita ou adquirida, para fins educacionais (SWALLOW, 1976; HALL, 1981, apud AMIRALIAN, 1997, p33).

Já o caso do indivíduo que perdeu a visão mais tardiamente, já tendo sido alfabetizado por tipos impressos (nosso alfabeto visual), a bagagem de informações visuais deve constituir elemento facilitador para a continuidade do processo educacional.

Desse modo, pode ocorrer a possibilidade de um aluno sem deficiência passar a apresentar deficiência no decorrer de sua trajetória acadêmica. A autora Barroso (2015) nos relata o caso de um acadêmico da Universidade Federal de

Pernambuco – UFPE que desenvolve a deficiência visual no decorrer do processo de sua formação:

Ele era ainda vidente ao ingressar na Universidade, passando a apresentar deficiência visual no decorrer do curso, por problemas de saúde. Seu retorno às aulas coincidiu com nossa Semana da Música de 2013 e sua atuação à frente do movimento, propondo questões e fazendo com que todos os professores envolvidos em sua formação se vissem, repentinamente - obrigados a buscar soluções para que ele pudesse ter acesso às informações de suas matérias - foi decisiva para a formação do Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva - LEMEI (BARROSO, 2015, p. 150).

No caso do relato apresentado, a presença ou a ausência de uma memória visual irá determinar a composição de um conjunto de necessidades específicas, bem como exigir ajustes técnicos e de estratégias de ensino, com vistas a uma efetiva aprendizagem. Há de se observar que a perda da visão pode acarretar sérias consequências emocionais e pedagógicas: “A não aceitação da condição visual pode levar o aluno a oferecer resistência à utilização de recursos e técnicas que favoreçam a minimização das limitações impostas pelo distúrbio visual.” (BRASIL, 2006c, p. 37). Nesse aspecto, o auxílio de grupos multidisciplinares de acompanhamento ao aluno em questão, como por exemplo, pedagogos e psicólogos, oftalmologistas e a família, podem colaborar na solução de impasses dessa ordem.

Pode-se também, através do apontado por Barroso (2015), observar que a presença de alunos com deficiência nos espaços acadêmicos é desencadeadora de reflexões e adaptações que poderão gerar mudanças e reformulações que visem promover o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Desse modo, cabe salientar o importante papel representado pelas IES e organizações de pessoas com deficiência na construção de redes de trabalho que integrem ensino, pesquisa, extensão, treinamento e inovação.

Dentro da grande temática da deficiência visual as pesquisas realizadas têm analisado diversos aspectos.

Durante doutoramento em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Machado (2009) escreve “Descomplicando a escrita Braille: considerações sobre a deficiência visual”. A autora aborda a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular e as especificidades desse processo na

educação, destacando a aprendizagem cooperativa como peça fundamental na construção da escola inclusiva. Traz considerações sobre as classificações da deficiência visual, formas de apoio e recursos para o atendimento educacional e informações sobre a escrita Braille.

Por outro lado, ao analisar a presença de aluna com deficiência em classe do ensino regular, Oliva (2011) aponta para a ausência de trabalhos cooperativos na sala de aula e a presença de barreiras criadas por uma cultura da educação de pessoas normovisuais⁴¹ em uma perspectiva tecnicista.

Para avaliar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo centro de atendimento pedagógico da região de São Luís/MA, Barros (2013) entrevista alunos com deficiência visual e professores da escola regular, professores de atendimento especializado e ensino itinerante. A autora considera que as dificuldades para a inclusão desses alunos se pautam na ausência de material, número acentuado de alunos na classe regular e formação de professores, aponta como desafio a falta de articulação das redes estadual e municipal com o centro de atendimento pedagógico.

Apontando para os recursos pedagógicos e tecnologia assistiva, desenvolvidas para as pessoas com deficiência visual, Domingues et al. (2010) descreve que estes são imprescindíveis no processo de escolarização de alunos com deficiência visual e que o conhecimento desses recursos e tecnologias favorecem a funcionalidade e a acessibilidade de educandos com deficiência visual.

Cavalheiro (2012), Lins (2011) investigam os espaços da educação especial destinado a estudantes com deficiência visual, sendo que, Lins (2011) realiza sua pesquisa com professores do ensino regular e da educação especial, e alunos do ensino fundamental.

Com relação à supercompensação auditiva, Santos (2008) realiza um estudo para mediar as habilidades auditivas em crianças com deficiência visual, no qual foram testados dois grupos de mesma faixa etária, sendo um de 15 participantes com deficiência visual e outro com o mesmo número de normovisuais. Os resultados são desvantajosos aos alunos do grupo composto de crianças com deficiência visual.

⁴¹ Pessoa sem deficiência visual.

Um autor de extrema relevância na compreensão da deficiência visual no contexto social é Vigotski (1997), com a publicação dos *Fundamentos de Defectologia*. A esse respeito, Nuernberg (2008) escreve sobre as “Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual”. Também foram encontrados outros estudos relacionados à perspectiva social da deficiência visual, sendo eles: Cavalcante (2012), Medeiros (2010), Richardson (2010), Paranhos (2008), Correia (2007), Balestrin (2001).

Com prisma de visão a partir da neurociência, Oliver Sacks também aborda a deficiência visual nas publicações: *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*, de 1995, e *Musicofilia: relatos sobre música e cérebro*, de 2007. No primeiro trabalho, Sacks (1995), ao remeter à notável maleabilidade do cérebro e sua capacidade para as mais impressionantes adaptações, reflete sobre a necessidade de uma redefinição do conceito de saúde e doença. O autor observa que se deveria passar a “vê-los em termos da capacidade do organismo de criar uma nova organização e ordem, adequada a sua disposição especial e modificada segundo suas necessidades, mais do que em termos de uma ‘norma’ rigidamente definida.” (SACKS, 1995, p. 18).

A autora Reily (2008) descreve historicamente as concepções sobre a figura do músico cego baseada nas obras que atravessam os séculos. Apresenta as representações de compensação sensorial de músicos cegos na História da Arte pictórica e demonstra que, na Era Cristã, predominava o papel de cego músico, trabalhando na marginalidade e na miséria, onde sua performance musical legitimava a mendicância. Oliveira (2002) trata a cegueira a partir da sua relação com a beleza e a arte, a autora defende que essa experiência não é essencialmente visual e, portanto acessível aos cegos.

A fim de elucidar os caminhos desenvolvidos por indivíduos cegos na aquisição de conceitos, Nunes e Lomônaco (2008) realizaram pesquisa com seis crianças de ambos os sexos, com idade entre oito e treze anos. Nesse estudo foram discutidas as implicações do estudo no ensino/aprendizagem de cegos, evidenciando a multiplicidade de possibilidades de aquisição e expressão de conceitos. Em outro trabalho, as autoras Nunes e Lomônaco (2010) analisam a cegueira, os preconceitos a ela associados e as potencialidades de alunos cegos. Ao mesmo tempo, salientam a ênfase dada ao sentido da visão no processo de

aquisição de conhecimentos e consideram os preconceitos comumente associados à capacidade de aprendizagem do cego.

Pesquisas que abordam o mundo do trabalho e a pessoa com deficiência visual são encontradas em: Santos (2015), Lima (2013), Quirino (2012), Silva (2007), Barbosa (2004) e Toledo (2002). Já Somera (2008) pesquisa o campo profissional do artista com deficiência, no Brasil.

Dentre os trabalhos apresentados no Congresso Internacional sobre a Inclusão das Pessoas com Deficiência Visual, destacam-se os seguintes artigos: Comunicação e participação ativa na inclusão da pessoa com deficiência visual, Amiralian (2009); Preconceito e cultura, Crochík (2009); Desbrailização, sua realidade e perspectivas, Oliveira (2009).

Apesar desses estudos não abordarem a trajetória acadêmica em música de estudantes com deficiência visual, eles serviram para ampliar a visão sobre o tema da deficiência estudada. Trouxeram relevantes considerações sobre a importância da aprendizagem cooperativa (Machado, 2009; Oliva 2011), da multiplicidade de possibilidades de aquisição e expressão de conceitos no contexto de alunos com deficiência visual (Nunes; Lomônaco, 2008), dos recursos pedagógicos para a inclusão escolar e das dificuldades e facilidades decorrentes desse processo (Barros, 2013; Lins 2011). Eles, também, forneceram conhecimentos acerca da construção social e psicológica e das concepções histórico-sociais (Vigotski, 1997; Nuernberg, 2008) e dos preconceitos atribuídos às pessoas com deficiência (Nuernberg, 2009; Crochík, 2009; Nunes; Lomônaco, 2010), ainda tão impregnados na cultura da humanidade.

Em complementariedade procurou-se realizar um levantamento de estudos que abordassem a educação musical de alunos com deficiência visual.

3.3 EDUCAÇÃO MUSICAL

Alguns estudos em forma de levantamento de publicações sobre a educação musical especial e música e educação especial foram agregados à revisão de literatura. Bezerra (2014b) apresenta um mapeamento das publicações nos anais dos Encontros Nacionais da Abem, entre os anos de 2002 a 2013, que abordam a temática Educação Musical Especial. As autoras Gums e Schambeck (2014) realizam um mapeamento, categorização e análise de produções *online* das áreas

música e educação especial e suas conexões, apresentam e discutem os dados referentes às revistas da Abem e aos anais de encontros e congressos da mesma. Morales e Bellochio (2009) apresentam mapeamento realizado em comunicações orais realizadas nos Encontros Nacionais da Abem, entre os anos de 2002 até 2008. Ota (2011) apresenta um levantamento dos textos publicados nos anais e revistas da Abem, além de revistas científicas online. Tudissaki e Lima (2011) realizam uma pesquisa de caráter documental que teve como objetivo elaborar um levantamento bibliográfico, bem como conceituar o termo “deficiência visual” e verificar quais as metodologias que estão sendo empregadas para o ensino musical destes.

Ainda, Tudissaki (2015, 2014, 2013), discute os processos de ensino de música para alunos com deficiência visual. São abordados aspectos educacionais, sociais e legais, problematizando tanto a educação como o ensino de música. A autora também apresenta conceitos e princípios gerais que se aplicam à deficiência visual e ao ensino musical destinado a esses alunos.

Costa (2009) relata suas experiências com o ensino de música para alunos da Escola São Rafael/BH, que atende alunos com deficiência visual. A autora apresenta relatos e reflexões sobre a aula de musicalização, de piano, de canto, eventos e apresentações musicais, o significado da música para esses alunos e os aspectos da inclusão escolar.

Ao investigar os processos de aprendizagem musical dos alunos com deficiência visual no projeto Esperança Viva/RN, Bezerra (2016) identifica-os e esclarece os caminhos didáticos envolvidos nos mesmos. O autor salienta a necessidade de maiores investigações acerca do ensino-aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual, de modo a ampliar a possibilidade de se desenvolverem musicalmente.

Para complementar as publicações acima citadas, acrescenta-se a tese de doutorado de Melo (2014), que aborda a acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula do ensino regular.

Chaves Giesteira (2013), apresenta a elaboração e avaliação de um método para guitarra (violão) e o ensino de música para pessoas com deficiência visual, trabalho único sobre metodologia de ensino de violão/guitarra. Aborda, também, o sistema Braille e as tecnologias disponíveis, em termos de *software*, para a escrita musicográfica em Braille.

A partir do relato de cinco músicos cegos, Oliveira (2013) procurou compreender quais as problemáticas enfrentadas pelos entrevistados quanto ao acesso à aprendizagem da música. Para tanto, o autor tece relações entre o tema de pesquisa com a presença ou a ausência de redes de apoio oferecidas pela família e comunidade, a formação musical dos participantes, concepções musicais e constituição da identidade. Através dos depoimentos dos participantes, foi possível indicar caminhos para uma metodologia de ensino de música mais adequada às pessoas cegas.

Com foco sobre os fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência, Louro (2012) engloba todas as deficiências. O livro, organizado por ela, aborda desde as diversas linhas comportamentais da família, diante das deficiências, passando pela quebra das diversas barreiras encontradas por esses alunos, assim como a importância do conhecimento mais aprofundado sobre as deficiências e o aluno em questão como meio para atingir objetivos e metas pedagógico-musicais mais apropriadas, incluindo os processos avaliativos. Um dos capítulos do livro de Louro, escrito por Alonso (2012), descreve os aspectos clínicos e pedagógico-musicais relacionados às pessoas com deficiência visual, incluindo o sistema Braille e a musicografia Braille.

No campo da Psicologia foi encontrado o trabalho de Bezerra (2010), que realiza estudo de avaliação da escuta musical com 30 pessoas. Foram utilizados um grupo experimental com 15 participantes cegos e um grupo controle com 15 participantes normovisuais. Em todos os grupos participam pessoas de ambos os sexos, com idade entre 18 e 30 anos. Para a autora os resultados sugeriram que a privação visual congênita não causou diferenciações na habilidade de discriminação de notas musicais em adultos cegos.

Assim, para que haja uma educação de qualidade é preciso compreender que os objetivos, o fruir da educação básica e superior e o conteúdo programático não se revestem de especificidades, o que é diferente para a educação do cego ou aluno com baixa visão são as questões de orientação e mobilidade e da comunicação escrita em relevo (Braille) ou ampliada, importantes objetos a serem considerados na metodologia e didática.

Musicografia Braille

Ciente dessa especificidade, e ao mesmo tempo diante de uma ferramenta imprescindível para a inclusão musical de pessoas cegas ou que façam uso do Braille, passei a estudar a musicografia Braille. Esse processo iniciou-se com um grupo de estudos formado por mim e a aluna com baixa visão, matriculada na instituição de ensino na qual atuo com decente, na licenciatura em música. Pela necessidade de buscar referências sobre o assunto, foi realizado um levantamento e, posteriormente, um aprofundamento da escrita musicográfica, a partir dos estudos que seguem.

São obras de referência internacional em musicografia Braille, as publicadas por: Garmo (2005) e Krolick (1997, 1979, 1975). O *New International Manual of Braille Music Notation* (KROLICK, 1997) é traduzido posteriormente para o espanhol pela Organización Nacional de Ciegos (ONCE, 1998) e, somente seis anos após, é adaptada para o português pela União Mundial dos Cegos (BRASIL, 2004b).

Um ano antes, Tomé (2003) publica “Introdução à Musicografia Braille”. A musicografia Braille está presente na maioria dos estudos que abordam a deficiência visual e o ensino da música. A autora Bonilha (2010, 2006) apresenta a musicografia Braille como ênfase de sua tese e dissertação, respectivamente.

Textos relacionados à musicografia como recurso pedagógico, metodológico, instrumento de inserção profissional e sobre especificações da escrita são encontrados em: Chaves Giesteira, Godall e Zattera (2015), Souza (2014, 2010b, 2009), Tudissaki e Lima (2012), Bertevelli (2010, 2007) e Simão et al. (2009). Oliveira (2008) aborda a presença da musicografia Braille na escola de Música da UFRN.

De forma a ampliar e desenvolver recursos alternativos de interação entre um sistema computacional de taquigrafia musical para deficiência visual e a musicografia Braille, Cunha Penteado, Zattera e Fornari (2015) desenvolvem um sistema de escrita textual. Segundo aos autores esse sistema se apresenta como uma alternativa rápida de entrada de dados em forma taquigráfica, tal processo permite, além da agilidade, uma maior autonomia para o estudante/músico com deficiência visual, bem como amplia a possibilidades de intercâmbio entre escrita musical tradicional e a musicografia Braille.

Através do estudo sistematizado dos manuais de musicografia Braille foi possível adquirir um conhecimento básico do emprego do Sistema Braille na escrita musical, associado à utilização do *software* Braille Music Editor – BME2⁴². Para poder conhecer um pouco mais sobre os recursos disponíveis para a pessoa com deficiência visual, foi realizado um levantamento de pesquisas e publicações sobre acessibilidade e tecnologia assistiva.

3.4 ACESSIBILIDADE

Como já mencionado anteriormente, após a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, a Acessibilidade assume condição de direito e princípio, pois se constitui como um direito instrumental para a manutenção de outros direitos. Como definição mais atualizada, é trazida a disposta na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, segundo seu inciso I, do artigo 3º:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, s/n).

Vale destacar que, segundo o mesmo documento, é dever do Estado, da sociedade e da família assegurá-la.

Com o intuito de conhecer melhor a acessibilidade no âmbito do ensino superior, empreendeu-se uma busca para encontrar estudos que abordam essa temática.

De modo a analisar as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo, Corrêa (2014) desenvolveu um estudo amplo que foi dividido em três partes. A primeira objetivou elaborar um protocolo que permitiu analisar as condições de acessibilidade arquitetônica interna e externa, bem como as

⁴² Para mais informações, acesse: http://www.veia.it/en/bme2_product

dificuldades encontradas em relação às atitudes pessoais. A segunda identificou o nível de satisfação e as opiniões de 12 alunos com deficiência em relação ao seu acesso e permanência nas sete faculdades pesquisadas. A terceira verificou as percepções dos professores coordenadores de curso sobre o acesso e a permanência dos seus alunos com deficiência da instituição pesquisada. Como resultados: a primeira permitiu identificar os itens acessíveis, não acessíveis, ou aqueles que estavam ausentes em cada rota avaliada; a segunda identificou que os alunos com deficiência visual apresentaram um índice de satisfação maior que os alunos com deficiência física e auditiva; e a terceira indicou que os coordenadores entrevistados estabeleceram boa convivência com os alunos com deficiência e, embora careçam de preparo e formação específica para isso, relataram ações que influenciaram na permanência dos alunos com deficiência.

Com o objetivo de analisar as condições de acessibilidade física no *campus* da Universidade Federal do Pará – Ufpa, em Belém, segundo a avaliação de estudantes com deficiência, Limeira (2014) entrevista 5 estudantes com deficiência. Também realiza entrevista não-diretiva com o arquiteto do Departamento de Estrutura Física – DIESF, da prefeitura da Ufpa, investigação dos documentos que apontam as construções/reformas realizadas na universidade e registros fotográficos dessas obras. A autora pôde verificar que o acesso ao *campus* é essencial para a socialização do conhecimento entre os estudantes e que, diante das barreiras encontradas na estrutura física da Ufpa os discentes sugerem a expansão das atuais obras de acessibilidade física, bem como o fomento às pesquisas que abordem a acessibilidade física no ensino superior.

Para identificar e analisar, à luz dos Estudos Culturais, experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso), durante a formação até a graduação (permanência e aquisição), Silva (2014), desenvolve estudo de caso, combinado com a técnica de *shadowing* (acompanhar como sombra), para investigar as experiências de acessibilidade de seis estudantes da Universidade Federal da Paraíba, campus de João Pessoa. A autora descreve que os principais achados da pesquisa apontam para a existência de barreiras que impedem as pessoas com deficiência de ter acesso à educação superior, relativas ao acesso à informação sobre cursos de graduação e meios de realizar a inscrição para o vestibular, à situação familiar social e econômica e à escolha do curso de graduação. A pesquisadora também aponta lentidão na implementação de uma política

institucional de inclusão efetiva e ausência de procedimentos de monitoramento e avaliação do Programa Incluir. Também considera relevante a acessibilidade atitudinal, pois quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas ou eliminadas. Sobre a questão do empoderamento, atribui que há pouco conhecimento, por parte dos estudantes com deficiência, dos seus direitos e raro uso do sistema legal existente para assegurá-los. A autora atribui o sucesso desses alunos nessa etapa de formação à força interna e aos esquemas de apoio que desenvolvem sozinhos e que lhes permitem permanecer e concluir sua qualificação para terem melhores chances de emprego.

Somado aos estudos que descrevem e analisam as características físicas dos ambientes e as adequações arquitetônicas, Vigentim (2014), também investiga os produtos de Tecnologia Assistiva - equipamentos e softwares - disponibilizados às pessoas com deficiência visual, cegueira e baixa visão, que caracterizam os espaços de acessibilidade das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Com relação aos aspectos arquitetônicos o autor ressalta a presença de sinalização Braille e pisos táteis nos espaços acadêmicos. Quanto à Tecnologia Assistiva observa uma forte tendência para um suporte digital da informação com a presença do Braille eletrônico, por intermédio de scanners, computadores, linhas Braille, *Optical Character Recognition* – OCR e leitores de tela.

Através de relatos escritos a partir da percepção de dois alunos/pesquisadores com deficiência visual usuários do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da Universidade Estadual de Campinas – LAB/BCCL/Unicamp, Arnais, Stadoan e Zattera (2014) procuram aprofundar o conhecimento sobre acessibilidade no ambiente acadêmico, com vistas a apontar caminhos na promoção da educação inclusiva no Ensino Superior. Ao tratar de um novo paradigma mediado pelas novas tecnologias, no qual o processo de leitura e audição não é mais atribuído unicamente à presença de leitores humanos, mas, sim, por softwares de leitura, os autores destacam que os recursos tecnológicos permitem: o acesso à informação, analisar as diversas fontes, identificar conceitos, situações, ideias, pontos de vista e tendências como os demais usuários, possibilitando a construção do conhecimento. Para a análise, são levados em consideração três aspectos no quesito acessibilidade apontados por dois alunos/pesquisadores: a arquitetônica, a comunicacional (levando-se em conta o uso das novas tecnologias) e a atitudinal. Como resultado os autores indicam que o

aluno/pesquisador com deficiência visual no Ensino Superior encontra caminhos alternativos para alcançar seus objetivos. Apontam desde ações de políticas públicas para a criação de instrumentos diferentes para uma mesma finalidade até atitudes proativas na construção do conceito de acessibilidade.

Alencar (2013) avalia a acessibilidade física e pedagógica na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, questiona a eficácia das ações da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional – CAEFI e se estas promovem permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais nessa instituição.

Pautado no alto custo da tecnologia assistiva e aliado à falta de recursos e conhecimentos sobre adaptações curriculares, que muitas vezes impedem docentes a auxiliarem de modo adequado alunos com deficiência visual, Rodrigues (2007) desenvolve a construção de Centro de Apoio Pedagógico Virtual – CAP. Estruturado em um portal *Web*, o CAP serviu como recurso auxiliar de apoio aos professores, funcionários e demais usuários comprometidos com o processo de inclusão de pessoas portadores de necessidades educacionais especiais, com o objetivo de equiparação das oportunidades educacionais.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT - NBR 9050 (2015) traz as normas brasileiras para acessibilidade a edificações (incluindo novos projetos e reformas internas e externas), mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

O estudo realizado por Melo (2011) analisa a acessibilidade curricular e física diante da presença de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN. Participam do estudo, além do aluno, dois professores, dois colegas, um monitor, o coordenador de curso e o diretor da unidade universitária. O autor destaca como ações positivas a criação de Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Constata que a acessibilidade física ainda está em processo de construção na instituição. Já sobre o aspecto curricular menciona a presença de monitor pedagógico destinado a auxiliar os estudos de teoria musical, mas também propõe que sejam pensadas ações mais sistematizadas e proativas.

A educação formal e continuada do bibliotecário para a interação com usuários deficientes visando à inclusão e acessibilidade destes nos ambientes das bibliotecas universitárias é investigada por Costa (2015). Os dados foram coletados

através de pesquisa bibliográfica, consulta à matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia, no estado de Minas Gerais, entrevista semiestruturada com oito bibliotecários do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, três alunos com deficiência (auditiva, física e visual) matriculados nos cursos da UFMG e com a Diretoria do Sistema de Biblioteca. A autora enfatiza a importância da formação continuada e o desenvolvimento de competências, e da necessidade do convívio com alunos deficientes para uma melhor atuação desse profissional na sociedade inclusiva. Destaca, ainda, que a interlocução entre as áreas da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação Inclusiva contribuem para a concepção de bibliotecas universitárias acessíveis.

Ao investigar os serviços de informação acessíveis para deficientes visuais em bibliotecas universitárias de IES no município de Florianópolis, Menegatti (2012) realiza levantamento de dados sobre as bibliotecas pesquisadas, através dos sites institucionais; entrevista os gestores das mesmas e observa, *in loco*, as bibliotecas. A autora identifica 14 alunos com deficiência visual matriculados nas IES de Florianópolis, distribuídos em três instituições. Como conclusão, define que os serviços de informação não são acessíveis aos deficientes visuais; apenas uma biblioteca oferece serviços voltados a essas pessoas.

Na perspectiva de que cada vez mais o acesso dos sujeitos aos bens simbólicos produzidos tem sido um importante elemento constitutivo da sua formação, Dallabrida e Lunardi (2008) analisam, com base no crescente número de alunos no ensino superior e, por conseguinte, na ampliação da formação profissional para as pessoas deficientes visuais: as condições e o acesso aos livros em Braille, sua materialidade, circulação, práticas e usos disponíveis na Biblioteca Estadual de Santa Catarina, localizada em Florianópolis/SC. Os dados foram coletados por meio de fontes primárias, observação e entrevista, realizadas em dois momentos nos anos de 2002 e 2007, com o objetivo de comparar o acervo disponível, a demanda de leitores aos suportes materiais do livro em Braille nesses anos. Segundo as autoras, dos 194 títulos em Braille, 13 pertencem à área da música, sendo, em sua maioria, métodos de aprendizagem de instrumento musical facilitados. A biblioteca estuda a implementação de recurso de pesquisa de acervo para leitores do Braille. Por fim, os autores apontam que os leitores com deficiência visual, especialmente os cegos, ainda possuem seu direito à leitura, sujeitos à ausência de políticas públicas,

o que ocasiona a limitação e dificuldades de acervo e precariedade dos títulos disponíveis.

Com o objetivo de verificar quais Bibliotecas Públicas Estaduais – BPEs brasileiras possuem partituras em Braille, e de realizar um levantamento da situação das BPEs verificando se possuem Setor Braille, a fim de divulgar, promover e qualificar os serviços prestados pelas bibliotecas públicas para pessoas com deficiência visual, Giacumuzzi, Moro e Estabel (2008) investigam 12 BPEs, de um total de 27 delas, distribuídas no território nacional. Dentre as BPEs investigadas, as autoras apontam que somente as dos estados da Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul⁴³ possuem partituras em Braille.

Ao abordar, no mundo do trabalho as medidas para a implementação de empresas inclusiva, Sasaki (2006) elenca seis contextos distintos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Sobre a acessibilidade tecnológica, o autor destaca que esta “não constitui um outro tipo de acessibilidade, e sim o aspecto tecnológico que permeia as acessibilidades acima, com exceção da atitudinal.” (SASSAKI, 2006, p. 299). Assim, baseado nesse conceito, a tecnologia assistiva é apresentada como transversal à acessibilidade, portanto, ainda dentro desse subcapítulo.

Tecnologia Assistiva

Em se tratando de Tecnologia Assistiva – TA, Bersch (2013) esclarece que o maior objetivo da TA é “proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.” (BERSCH, 2013, p. 2). A autora considera a TA como um termo ainda recente, sendo destinada a identificar todo o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, de modo a promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2013).

Anteriormente esta era designada como Ajudas Técnicas, sendo a Tecnologia Assistiva o termo mais atual e incorporado aos ordenamentos legais. Em 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, após estudos sobre normatização e

⁴³ Para visualizar o catálogo online de partituras da BPE do rio Grande do Sul acesse: <http://buscabpe.suitesaber.org/>

conceitualização de TA, passa a considerar a mesma como área de conhecimento. Segundo a Ata VII, de 2007, do referido comitê, o termo se refere:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2007).

Gasparetto et al. (2009b) elencam, em pesquisa sobre o uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica, um total de 39 recursos e equipamentos destinados à educação de pessoas com deficiência visual. Sobre o conceito de recursos os autores(as) descrevem que:

O termo recurso significa todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Esses recursos podem ser, por exemplo: brinquedos, computadores, softwares, hardwares, recursos para mobilidade reduzida, e outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente (GASPARETTO et al., 2009b, p. 43).

Ao tratar de recursos no âmbito educacional Manzini (2005) observa que a classificação internacionalmente adotada não contempla as adaptações de recursos pedagógicos. Para o autor: “Em se tratando de ambiente de ensino acadêmico, a adaptação de recursos pedagógicos seria uma possibilidade para que questões como manuseio e aprendizagem pudessem caminhar juntas.” (MANZINI, 2005, p. 83). No âmbito da educação musical podemos considerar a partitura adaptada ao Braille ou mesmo ampliada como um recurso pedagógico.

Em complemento aos recursos, são acrescentados serviços de mediação entre o usuário e o fabricante/fornecedor, constituindo assim, um sistema de serviços de tecnologia assistiva. Segundo Amorim et al. (2009b), este “pode ser definido como qualquer serviço que auxilia diretamente um indivíduo com eficiência na seleção, aquisição ou uso de um equipamento de TA.” (AMORIM et al., 2009b, p. 27).

No contexto do ensino superior essa mediação e oferta dos serviços são fornecidas pelos centros/núcleos de acessibilidade ou setor semelhante que tenha por função prestar serviços de atendimento educacional especializado.

Esses serviços têm por objetivo desenvolver ações práticas que assegurem ao máximo os resultados funcionais almejados pelo usuário no uso da tecnologia apropriada, incluindo avaliação para a seleção de recursos apropriados; a coordenação da utilização da TA com serviços de reabilitação, educação e formação para o trabalho; a formação de usuários capacitados para o uso da TA; a assistência técnica e a pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias (AMORIM et al., 2009b).

Outros autores também têm investigado a Tecnologia Assistiva no contexto educacional: Galvão Filho (2009; 2014), Garcia e Galvão Filho (2012), Tofani (2012), Giroto, Poker e Omete (2012), Conforto e Santarosa (2010), Carvalho (2001).

Em consulta aos sites dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade das instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul, foi possível encontrar a relação dos principais serviços prestados: leitor e transcritor; produção de materiais didáticos em Braille, áudio, ampliado e tátil; serviço de guia vidente; acompanhamento em sala de aula e extraclasse; acesso a *softwares* leitores e ampliadores de tela, lupas eletrônicas, entre outros; tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Português; articulação entre diversos setores para criar e promover estratégias de inclusão, acessibilidade e permanência para os estudantes com deficiência.

Ao comparar os serviços disponibilizados aos participantes da pesquisa, durante suas trajetórias acadêmicas, aos apontados nos sites institucionais no ano de 2016, constatou-se que tem havido, cada vez mais, oferta e diversificação desses serviços, além de ações de extensão que visam potencializar a formação de docentes, funcionários, alunos e comunidade em geral.

A presente revisão de literatura, de certo modo, reflete minha incursão na busca por informação sobre os Direitos Humanos, Educação e Direitos da Pessoa com Deficiência. No contexto da presença da pessoa com deficiência no ensino superior, as pesquisas sobre ingresso e permanência; Egressos e Formação Docente pertencem, em sua maioria, à área da Educação. Desse modo, o trabalho de Melo (2011) que analisa a acessibilidade curricular e física diante da presença de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN foi que que maior apresentou aproximação com a presente pesquisa.

Na ausência de trabalhos com essa temática, na área da Educação Musical, recorreu-se a outras áreas, tais como: Sociologia, Psicologia, Computação, Direito e Linguística. Dessa forma, e como apontado por Fernandes (2000, 2006), pode-se considerar que ainda existe uma baixa produção de estudos que investiguem a Educação Musical Especial, principalmente na modalidade do ensino superior. Contudo, espera-se que, com o crescente aumento do ingresso de alunos com deficiência no ensino superior, possa ocorrer, a médio e longo prazo, um maior investimento por parte dos pesquisadores na produção de estudos que abordem essa temática. Acredita-se que a presença desses alunos possa ser o motor principal para “o despertar” de um maior interesse. Acredita-se, também, que a baixa produção de estudos sobre essa temática seja um reflexo da pouca - e quase ausente - presença de disciplinas que abordem esse assunto no âmbito da graduação em música.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo é apresentada a metodologia que orientou a presente pesquisa. A escolha levou em consideração o objetivo proposto e a temática envolta, qual seja: investigar, sob a ótica de quatro egressos com deficiência visual, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de seus estudos acadêmicos na graduação em música. Diante do fato de não encontrar pesquisas que investigassem o percurso acadêmico de egressos com deficiência visual na graduação em música, optou-se por uma abordagem que permitisse uma maior aproximação com os aspectos culturais, institucionais e acadêmicos vivenciados pelos participantes da pesquisa, durante suas trajetórias acadêmicas.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

De acordo com as características da pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa que, “em geral, não parte de um modelo teórico da questão que está estudando e evita hipóteses e operacionalização.” (FLICK, 2009, p. 23).

Para Peck e Furman (1992) apud Mertens (2004), uma das contribuições substantivas da pesquisa qualitativa para a educação especial é que os métodos qualitativos têm levado à reflexão sobre os valores culturais, práticas institucionais e interações interpessoais que influenciam a prática da educação especial.

De acordo com Mertens (2004), os pesquisadores educacionais estão envolvidos “no exame dos méritos de vários paradigmas para definir abordagens à pesquisa. Um paradigma é uma cosmovisão que inclui certos pressupostos filosóficos sobre a natureza do conhecimento (isto é, a epistemologia).” (MERTENS, 2004, p. 3, tradução nossa).

Na presente pesquisa, o paradigma adotado compreende a deficiência na perspectiva de um grupo social, culturalmente minoritário. Nele a deficiência é reconhecida como sendo construída socialmente, de modo que seu significado é derivado da resposta da sociedade aos indivíduos que se desviam dos padrões culturais. Além disso, a deficiência é vista como uma dimensão da diferença humana, não concebendo-a como defeito, mas sim como valia (MERTENS, 2003).

Compartilha-se com a ideia da autora de que a deficiência carrega em si um significado oriundo da resposta aos valores e representações que a sociedade lhe atribui. Muitas vezes, valores de desigualdade e representações de incapacidade.

Nesse sentido, ao adotar como *corpus* textual os depoimentos dos participantes da pesquisa, não se descartou a possibilidade de que pudesse emergir, das falas dos egressos, situações que representem valores sociais da deficiência, diferentes do adotado nesse trabalho.

4.2 POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL

Segundo Alberti (2005), qualquer tema contemporâneo, ou seja, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele, torna-se passível de ser investigado pela história oral. Contudo, ao recuperar o passado através daqueles que o vivenciaram, se faz necessário que tal abordagem produza o que se julga efetivamente relevante para o estudo que se pretende realizar.

Outra condição é que não basta apenas que aqueles os quais se quer entrevistar estejam vivos, além disso, devem estar “disponíveis e em condições (físicas e mentais) de empreender a tarefa que lhes será solicitada.” (ALBERTI, 2005, p. 31). Para Alberti (2005), a pertinência da utilização da história oral repousa sempre na pergunta: “Como os entrevistados viam e veem o tema em questão? Ou: O que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?” (ALBERTI, 2005, p. 30). Nesse sentido, adotou-se que somente os egressos participantes da pesquisa, podem contribuir para elencar quais as principais ações, recursos e serviços viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas na graduação em música.

Penna (2005) argumenta que as dificuldades em tentar definir o estatuto da história oral são similares a toda corrente ou movimento intelectual de alguma projeção que não tenham como alicerce “um texto fundador, com diretrizes básicas expostas, a partir de onde seriam seguidos, polemizados, ratificados ou transformados os elementos que integrariam tal corrente ou movimento.” (PENNA, 2005, p. 19).

De modo a estabelecer uma condição, Aceves Lozano (2006) argumenta que a história oral pode traduzir-se em um “espaço de contato e influências

interdisciplinares, em escalas e níveis locais e regionais, com ênfase nos fenômenos e eventos que permitissem, mediante a oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais.” (ACEVES LOZANO, 2006, p. 16). Para esse autor a história oral se propõe a construir “conhecimento histórico, científico, e não apenas um relato ordenado da vida e das experiências dos outros.” (ACEVES LOZANO, 2006, p. 17).

Uma definição única não cabe à História Oral. Para Alberti (2005), de acordo com a orientação do trabalho, pode ser definida como: “*método* de investigação científica, como *fonte* de pesquisa, ou ainda como *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados.” (ALBERTI, 2005, p. 17, grifo da autora).

A autora Penna (2005) propõe que o termo seja analisado sob três tendências: como teoria, com método e como técnica:

No primeiro caso, encontram-se àqueles que a consideram uma própria teoria em si, com especificidades que não cabem nas concepções teóricas já existentes. No segundo caso, entre os que têm por opção decorrente de uma escolha teórica, permitindo a variedade e a alteridade de pontos de vista no enfoque histórico. E, por fim, no terceiro caso, naqueles que a atrelam a teorias já existentes, mas tratam-na simplesmente como uma técnica, sem maiores discussões quanto à implicação de sua utilização (PENNA, 2005, p. 18-19).

A autora completa que a utilização da história oral como método possa ser a posição majoritária no estágio atual.

Dentro dessa tendência, Alberti (2005) e Freitas (2006) definem que a história oral, como método, utiliza-se de entrevista e outros métodos, articulados entre si, de forma a registrar as narrativas da experiência humana. Ela privilegia os depoimentos de pessoas que participaram de, ou testemunharam, visões de mundo, acontecimentos, conjunturas, como meio de se aproximar do objeto de estudo. Sua abrangência é multidisciplinar e tem sido sistematicamente utilizada por diversas áreas das ciências humanas.

Dentro da subárea da Educação Musical a utilização da história oral pode ser encontrada nas pesquisas que tiveram como objetivo investigar a trajetória de pessoas e lugares (Camacho, 2013; Neves, 2009; Schmitt, 2004); a formação musical (Beaumont, 2003; Gomes, 1998); a aprendizagem musical (Gomes, 2009; Gonçalves, 2007); os processos identitários (Louro, 2004; Bozzetto, 1999); o campo

de formação e práticas profissionais (Viera, 2009) e o pensamento dos professores (Souza, 2012).

Para este trabalho, a história oral é pensada como uma metodologia que:

[...] tem possibilidades especiais, de um lado, e limites, de outro. Entre as primeiras está o fato de a história oral permitir o acesso à experiência concreta e aos pontos de vista específicos de indivíduos: conhecer como enfrentaram determinados problemas, como se posicionaram em certos contextos, como participaram (e perceberam a participação de outros) de eventos e conjunturas relevantes para o assunto estudado e como avaliam sua trajetória à luz do presente. É claro que não se pode tomar esses indivíduos como porta-vozes de um grupo ou de uma trajetória padrão. Por mais representativos que sejam de determinado segmento, sua experiência sempre estará condicionada por um viés particular. Mas isso não invalida o alcance analítico dessas fontes: podemos tomá-las como indicativo do que foi possível ocorrer em determinada conjuntura ou situação e, nesse sentido, elas nos informam, sim, sobre a sociedade e o grupo em que se movem nossos entrevistados (HEYMANN; ALBERTI, 2002, p. 12).

Mas, qual seria a medida para se adotar a história oral em detrimento de outras metodologias? Para essa pergunta, Alberti (1996) esclarece:

Que só se deve recorrer à metodologia da história oral quando os resultados puderem efetivamente responder às nossas perguntas e quando não houver outro tipo de fonte disponível – mesmo entrevistas já realizadas – capaz de responder às nossas perguntas. Só assim creio que o investimento de tempo e de recursos pode vir a ser compensado (ALBERTI, 1996, p. 1).

Para que a história oral desempenhe seu papel é preciso que se reconheça seus limites. Joutard (2000) atribui esse limite às fraquezas da memória, com sua capacidade de esquecimento, podendo variar de acordo com o tempo presente, suas deformações e equívocos. Mas o autor considera que talvez esse limite também possa se constituir em seu principal interesse, pois:

[...] nos introduzem no cerne das representações da realidade que cada um de nós se faz e são evidências de que agimos muito mais em função dessas representações do real que do próprio real (mesmo em um nível intelectual bem elevado). [...] Nesta ótica, são necessários o tratamento crítico e a distância não só para sinalizar as distorções em relação à realidade passada, mas também para interpretá-la (JOUTARD, 2000, p. 34-35).

Alberti (2005) também não considera fator negativo o depoente “distorcer” a realidade ou ter “falhas” de memória. O que se torna pertinente é incluir essas ocorrências em uma análise mais ampla, considerando as razões que levam um

entrevistado a conceber o passado de uma forma e não de outra, ponderando em que razão e medida uma concepção difere ou não das de outros depoentes.

A memória em história oral se traduz como acontecimento e ação. Contudo, para ação de constituição de memórias, não deve haver destaque sobre o processo cognitivo de rememoração e esquecimento e sim na transformação daquela ação em objeto de estudo (ALBERTI, 1996).

Portelli (2000) acrescenta que o maior desafio, talvez, seja encarar a memória “não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. [...] memória não apenas como um lugar onde você *recorda* a história, mas memória *como* história.” (PORTELLI, 2000, p. 69, grifo do autor).

Outro fator presente nas narrativas da história oral, que são narrativas de memória, diz respeito à identidade. Silveira (2007) argumenta que: “Estas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas, também, como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade.” (SILVEIRA, 2007, p.5).

A pesquisa em história oral, ao longo de sua trajetória no contexto brasileiro, tem oferecido suporte metodológico a estudos que priorizam elites, e pessoas notáveis da sociedade, como as pesquisas realizadas no período do Regime Militar, assim como, as realizadas com as populações minoritárias, as populações sem história, os excluídos, “os vencidos” (CAIADO, 2003).

Sobre a atuação da história oral como campo de produção do conhecimento na perspectiva da diversidade, Meihy e Ribeiro (2011) destacam que:

A história oral é campo aberto à produção do conhecimento sobre diferenças. O trabalho com o diverso, não reconhecido, com os excluídos por motivos plurais ou com os interditados, é um dos mais importantes exercícios presentes em projetos com entrevistas. Isso se coloca na perspectiva da valorização da diversidade social e reforça o caráter democrático, de luta pela inclusão, provocado segundo a agenda social ligado ao conhecimento humanístico (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.28).

Joutard (2000) está entre os que defendem que a força da história oral reside em dar voz a quem não tem: “aos excluídos, aos esquecidos, [...] mostrando que cada indivíduo é ator da história. [...] Há, porém, além desses, o mundo dos

deficientes, das crianças; tudo que é humano é nosso, e é preciso fazer recuar as fronteiras.” (JOUTARD, 2000, p.33).

Por outro lado, Alberti (2004) entende que essa polarização enfraquece a própria especificidade da história oral, que é, entre outras coisas, a de registrar um número cada vez maior de experiências, não apenas as que se situam “embaixo” na escala social. Mas, a autora também considera que:

É certo que os que se situam “acima” costumam deixar mais registros pessoais - como cartas, autobiografias, diários etc. - de suas práticas. Nesse sentido - mas só neste é possível admitir que entrevistas de história oral com os que se situam “abaixo” na escala social poderiam ser prioritárias (ALBERTI, 2004, p.47).

É nesse aspecto e visão que a presente pesquisa encontra consonância e, dessa forma, entendeu que adotar a história oral, como método, contribuiu para o processo de investigação. Ao adentrar a história das pessoas com deficiência foi possível constatar a situação de exclusão que essa parcela da nossa sociedade tem vivido ao longo de sua existência, pois lhes têm sido omitidos seus direitos básicos e liberdades fundamentais, imprescindíveis à igualdade social, política e cultural.

4.2.1 Fontes Oraís: Entrevista temática

Considerando que o propósito do estudo foi investigar, sob a ótica de quatro egressos com deficiência visual, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas na graduação em música, em se tratando de entrevistas como técnica de coletas de dados, Alberti (2005) expõe que, em história oral essas podem ser articuladas entre dois tipos: entrevistas temáticas ou, entrevistas de história de vida. Para essa pesquisa as entrevistas temáticas são mais apropriadas, pois:

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos (ALBERTI, 2005, p. 38).

Nesse sentido, os relatos prestados pelos participantes da pesquisa pressupõem uma relação com a biografia dos entrevistados, e, por conseguinte, com o método biográfico. Revelam as experiências em acontecimentos ou conjunturas, em um momento específico e contextualizado de suas histórias de vida. Acontecimentos vividos num momento passado, mais ainda recente, em um tempo e espaço delimitado. Diz respeito a cada um dos entrevistados e se relaciona com o contexto social e acadêmico vivenciado por eles.

Com vistas a obter informações complementares aos depoimentos prestados pelos participantes da pesquisa, foram analisados os editais do vestibular e prova específica e as matrizes curriculares publicados pelas instituições nas quais os egressos completaram suas graduações. Também foram consultados os sites dos programas/núcleos de acessibilidade das universidades, seus históricos e os últimos relatórios publicados.

4.2.2 Quem são os entrevistados

A busca pelo aprendizado do sistema Braille e da musicografia Braille me possibilitaram o contato com esse universo de leitura que é peculiar às pessoas com deficiência visual. À medida que fui contatando os espaços e instituições frequentados por essas pessoas, de forma a buscar informações pertinentes à musicografia Braille e pessoas com formação específica sobre esse tipo de escrita, surgiram indicações de dois professores/músicos cegos egressos da graduação em música. Outras possibilidades se despertaram a partir de sugestões de colegas/professores(as) da área da música que têm ou tiveram contato com pessoas com deficiência visual que concluíram uma graduação em música. Esses se configuraram como potenciais participantes para o estudo.

O critério de escolha dos entrevistados está relacionado com o tema da pesquisa. Portanto, são pessoas com deficiência visual egressas de graduação em música. Nesse sentido, Alberti (2005) argumenta que para a escolha dos entrevistados em uma pesquisa de história oral:

[...] convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. O processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral se aproxima,

assim, da escolha de "informantes" em antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim como unidades qualitativas — em função de sua relação com o tema estudado —, seu papel estratégico, sua posição no grupo, etc. (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

Esses egressos do ensino superior em música representam experiências bem sucedidas de acesso, permanência e conclusão na formação acadêmica em música. Dessa forma, o relato de suas trajetórias universitárias pôde contribuir para avaliação das ações, recursos e serviços utilizados na promoção da permanência e da conclusão de seus percursos acadêmicos no ensino superior, mais especificamente no âmbito da graduação em música.

Primeiramente, foi enviado, a cada potencial participante, um e-mail em forma de convite. Apresentei-me como pesquisador credenciado à Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, e expus o tema e os objetivos do estudo. Após a confirmação dos aceites foi enviada uma resposta de agradecimento e maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, as condições éticas e os termos de livre consentimento esclarecido – TCLE, e de autorização para gravação das entrevistas, em formato digital acessível, para prévia leitura.

Ao final das tratativas, foram selecionados como participantes da presente pesquisa quatro egressos que cursaram uma graduação em música, na modalidade presencial. Dois egressos diagnosticados com cegueira congênita e dois com baixa visão, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Eles frequentaram diferentes instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, num período compreendido entre 2004 e 2012. Todos ingressaram na licenciatura, porém um deles trocou de habilitação após o quarto semestre, optando pelo curso de bacharelado no decorrer de sua trajetória acadêmica.

Por questões práticas de viabilização do projeto de mestrado, que deve ser finalizado em no máximo 24 meses, deu-se prioridade a egressos do estado do Rio Grande do Sul, evitando grandes deslocamentos por parte do pesquisador, facilitando assim, o acesso aos participantes e a previsão de conclusão da pesquisa dentro do prazo requerido.

Os participantes não se pronunciaram quanto à escolha específica dos nomes fictícios utilizados para preservar suas identidades, dessa forma deixaram a meu cargo a eleição dos mesmos. Mesmo assim, após a escolha dos nomes, foi enviado

um e-mail para cada participante esclarecendo o nome escolhido, sendo que nenhum dos participantes registrou alguma objeção pela escolha.

A seguir serão apresentadas informações preliminares sobre: o perfil dos entrevistados, os nomes fictícios utilizados para preservar suas identidades e o período em que cursaram a graduação em música. Os números entre parênteses colocados ao lado dos nomes (pseudônimos) designados aos participantes identificam o período em que cursaram suas graduações. Exemplo: Marcelo (04-10), isto significa que o participante cursou sua graduação em música entre os anos de 2004 a 2010. Seguem as informações (ver Quadro 1):

Quadro 1 – Breve perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	CONTEXTO
Marcelo (04-10)	Natural do Rio Grande do Sul, Marcelo, 38 anos é cego congênito, aos sete anos de idade mudou-se para Porto Alegre para estudar em um instituto em regime de internato. Nessa escola, aprendeu flauta doce, acordeom, piano e a musicografia Braille. Mais tarde, veio a se tornar professor de música desse instituto. Foi coralista no Coral da Associação dos Cegos. Ingressou no curso de Licenciatura em Música, em 2004, tendo concluído seus estudos no ano de 2010 (04-10) . Atualmente, é professor em duas escolas de educação infantil do município de Porto Alegre. Além disso, trabalha em um Centro de Apoio Pedagógico, atuando diretamente com formação nas Coordenadorias Regionais de Educação de professores e alunos, na produção de material didático adaptado e utilização de recursos de tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual.
Flora (05-10)	Natural do Rio Grande do Sul, Flora, 28 anos, nasceu com glaucoma congênito em um dos olhos. Relata que passou por transplantes que não resultaram de sucesso e que ao longo desse processo teve a visão diminuída. Aos 15 anos, optou por utilizar uma prótese ocular no olho com glaucoma. Com relação a um diagnóstico de acuidade visual, possui o que os médicos classificam como “dedos a dois metros”, isto significa que consegue contar os dedos de uma mão, no máximo, até essa distância. Também definida como visão monocular, permite reconhecer a forma, as cores e a posição dos objetos, mas tem dificuldade em avaliar a profundidade e as distâncias, características da visão tridimensional. Durante a educação básica, cantou nos festivais promovidos pela escola e aprendeu teclado e violão com foco no acompanhamento harmônico. Relata que desde cedo já alimentava o ideal de fazer a faculdade de Música. Ingressou na Licenciatura em Música no ano de 2005, sendo que no quarto semestre transferiu-se para o curso de bacharelado, com ênfase em canto, na mesma universidade. Concluiu sua graduação no ano de 2010 (05-10) . Flora leciona canto em uma escola particular de música. É também muito atuante na área do canto, participando como solista em concertos e recitais de música de câmara.
Carlos (08-12)	Natural do Rio Grande do Sul, Carlos, 28 anos, tinha uma visão normal até os 12 anos, a partir dessa idade passou a perder a visão central. Essa lesão é

	conhecida como Stargert e afeta a visão central. Dessa forma, Carlos utiliza apenas a visão periférica, tendo 5% de foco no olho direito e 10% no olho esquerdo. Relata a influência do irmão e a presença da música na igreja como fatores que lhe influenciaram a seguir o estudo da música. Iniciou o aprendizado de violão e guitarra nas aulas de música, oferecidas pela sua congregação religiosa, posteriormente frequentou curso de teoria musical e violão, promovidos pela extensão da universidade, na qual veio a se graduar. Ingressou na Licenciatura em Música em 2008, tendo concluído sua graduação, em 2012 (08-12) . Hoje em dia, Carlos é Técnico Administrativo em um IES Federal, além disso, cursa uma especialização na área de educação, com foco na ciência e tecnologia voltadas à inclusão.
Vitor (09-12)	Natural do Rio Grande do Sul, Vitor, 28 anos, nasceu prematuramente e acabou perdendo a visão na incubadora. Esse tipo de cegueira é classificado como Retinopatia da prematuridade. Relata que, desde infância, já dedilhava uma pequena gaita de botões que a família possuía. Aos oito anos de idade, foi estudar teclado em uma escola particular de música na cidade onde residia. Completou o ensino fundamental e médio em um instituto que atende alunos cegos, em Porto Alegre, onde aprendeu piano e musicografia Braille. Seu professor foi Marcelo, que à época era professor desse instituto. Vitor destaca a importância de ter sido aluno de um professor cego, principalmente no tange ao aprendizado da musicografia. Conta que, com o passar dos anos, teve a oportunidade de realizar monitoria de piano para os alunos iniciantes de seu professor. Ingressou no curso de licenciatura em música em 2009 e, em 2012 (09-12) concluiu sua graduação. Vitor é professor de música em uma escola de ensino regular do município de Porto Alegre e professor de piano em uma escola particular de música na região metropolitana. É compositor e intérprete e atua, também, como músico convidado tocando piano e acordeom.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016.

Cabe lembrar que todos os participantes não tiveram nenhuma alteração em suas condições de visão durante suas trajetórias acadêmicas. Mesmo que todos sejam considerados como pessoas com deficiência visual, cada sujeito é único e o modo como cada um lida com suas limitações de visão também é diferenciado.

Os participantes com baixa visão são casos muito particulares e, o modo como utilizam seus resíduos de visão também é peculiar a cada um desses indivíduos. Portanto, não são passíveis de generalização no que diz respeito à utilização de recursos e adaptações.

4.2.3 Sobre as entrevistas

Como forma de exercitar a prática de entrevista e submeter o roteiro de perguntas a uma testagem, foram realizadas duas “entrevistas-piloto” com dois estudantes com deficiência visual, os quais, no momento, cursavam uma graduação em música. Um desses alunos era um potencial participante da pesquisa, porém

constatou-se que o mesmo não havia concluído ainda sua graduação em música, portanto não se enquadrava no critério de aluno egresso. A outra foi a aluna com baixa visão, a qual tenho prestado atendimento na universidade em que atuo como docente, em um curso de graduação em música: licenciatura. Em decorrência desses dois estudos-piloto, a entrevista sofreu algumas adaptações no que diz respeito ao formato de algumas perguntas e à forma de sua realização por parte do pesquisador.

Como relação às perguntas, houve a supressão de duas delas, entendendo que eram contempladas em outras situações. Também, foram desmembradas duas questões que se apresentaram muito longas, permitindo respostas mais específicas a cada articulação empregada nas novas questões. Ainda, foram efetuadas mudanças de modo a tornar o roteiro mais aberto, nesse sentido, alguns questionamentos foram transformados em temas, permitindo que o participante discorresse com mais liberdade.

Do ponto de vista da abordagem, as entrevistas-piloto foram gravadas e posteriormente ouvidas, de modo a analisar a postura do pesquisador durante as falas dos entrevistados. Foram corrigidos aspectos relacionados às intervenções e orientações executadas durante os testes, além de que essas duas experiências prévias serviram para amenizar situações de ansiedade e nervosismo vivenciadas durante esse processo. Desse modo, procurou-se evitar interrupções e comentários desnecessários durante as falas dos entrevistados, bem como o exercício da prática de retomada das conversas, quando distanciadas do assunto, na perspectiva de convergir para o tema da pesquisa. Assim, buscou-se agregar maior validação ao instrumento de coleta de dados. Vale destacar que essa experiência serviu, também, como forma de apropriação do manuseio das ferramentas digitais utilizadas na gravação e audição das seções das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no mês de março, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UDESC⁴⁴. Foram realizadas com tempo médio de uma hora e meia, em local, dia e horário escolhidos pelo entrevistado, em um processo de agendamento. Três entrevistas foram realizadas nos espaço de

⁴⁴ Após apreciação e sugestões do Comitê, foram realizadas as reformulações necessárias para aprovação do projeto, este foi posteriormente cadastrado sob o código 51374415.1.0000.0118 e recebeu aceitação por meio do Parecer Consubstanciado nº 1.413.764, datado de 18/02/2016.

trabalho dos participantes da pesquisa, e a quarta em uma cantina localizada no centro de Porto Alegre/RS.

As entrevistas em história oral têm se constituído, ao longo de sua história, como depoimentos de longa duração e, por isso, muitas vezes, realizados em diversas etapas, permitindo uma aproximação maior entre entrevistado e pesquisador e um maior aprofundamento das questões que são objeto de estudo.

As pessoas que resolveram ceder seu tempo para participar do estudo, escolheram realizar as entrevistas durante o período de intervalo entre suas atividades laborais, portanto com horários e disponibilidade mais reduzidos, mas isso não inviabiliza considerar tais entrevistas como técnicas de história oral.

Sobre esse aspecto, Alberti (2005) esclarece que não se deve “invalidar qualquer tentativa de entrevista que não se estenda por mais de uma sessão. Muitas vezes, um depoimento de pouco menos de duas horas de duração pode fornecer dados relevantes e constituir fonte de reflexão primordial para a compreensão do objeto de estudo.” (ALBERTI, 2005, p.104). Contudo, a autora observa que, se houver a oportunidade, e for conveniente aos propósitos da pesquisa, é preferível procurar estender a duração da entrevista de modo a alcançar melhores resultados.

A seguir, são relatadas algumas etapas observadas em todas as entrevistas. Primeiramente, eram lidos os termos de consentimento, e, logo após, os entrevistados recebiam uma versão ampliada ou em Braille desses termos. Era feito um agradecimento verbal destacando a disponibilidade e a importância das participações para o estudo em questão. Após a coleta dos dados de identificação do entrevistado e, com o gravador portátil digital e o notebook em processo de gravação, era dado início à entrevista.

Com o intuito de criar um ambiente de aproximação entre entrevistador e entrevistado e deixar esse último mais à vontade para resgatar suas lembranças, foram elaboradas questões iniciais com a função de desempenhar esse papel. A esse respeito Alberti (2005) escreve:

[...] cabe ao entrevistado tentar estimulá-lo [entrevistado] com perguntas de natureza diversas, específicas a determinado acontecimento, ou mesmo gerais, de interpretação dos fatos, a fim de ativar sua memória e sua disposição para falar (ALBERTI, 2005, p. 103-104).

Nesse sentido, as primeiras perguntas do roteiro desempenharam a função de iniciar de forma agradável e, ao mesmo tempo, acionar o processo inicial de lembrança e acesso às memórias.

O roteiro das entrevistas temáticas está dividido em: Identificação do entrevistado; Presença da música no cotidiano e da escolha pela graduação em música; Processo seletivo (vestibular e prova específica) e ingresso; Processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação nas diferentes disciplinas; Adaptação curricular e material didático; Relações interpessoais; Acessibilidade; Perspectivas de trabalho; Considerações e/ou sugestões.

A transcrição dos documentos gravados foi realizada pelo próprio pesquisador com o auxílio do *software Reaper*⁴⁵, fato que agilizou o processo, que em média durou dez horas para cada uma das quatro entrevistas. As audições foram realizadas através da seleção de trechos de cinco segundos de fala e executadas em *loop* (repetição ininterrupta do trecho selecionado). Esse procedimento permitiu que se pudesse ouvir diversas vezes cada seção selecionada, gerando maior compreensão das falas e acuidade no processo de transcrição e digitação.

A partir disso, foi elaborado um arquivo digital – A1 - com cada uma das quatro entrevistas transcritas e organizadas, separadamente, por participante e, também, um único texto (*corpus* textual) com as respostas dos quatro participantes agrupadas por questão/tema. Posteriormente, para inserção dos dados em *software* de análise textual, o IRaMuTeQ, foram criados subtítulos separados que representam cada questão ou tema da entrevista. Eles contêm as respostas dos quatro participantes, cada qual identificado pelo seu pseudônimo, e as respectivas linhas de comando, próprias do *software* IRaMuTeQ.

Após a transcrição literal das falas de cada um dos quatro entrevistados, cada uma delas foi enviada, em formato de texto digital, aos participantes da pesquisa, via e-mail. Houve somente um adendo, em uma das entrevistas, relacionado à questão da descrição e avaliação das adaptações fornecidas durante a trajetória acadêmica de um dos participantes, cujas considerações foram incorporadas ao texto final. As outras transcrições voltaram sem nenhuma sugestão de acréscimo ou supressão de conteúdo.

⁴⁵O Reaper é um software que trabalha com gravação, edição, renderização e reorganização de áudio em várias trilhas. Para mais informações, acesse: <http://www.reaper.fm/>

Durante a transcrição, procurou-se, na medida do possível, não alterar as falas dos entrevistados, em um processo denominado de textualização. A esse respeito, Whitaker (2000) escreve que o transcritor, ao reformular o discurso, pode suscitá-lo a perder seu caráter dialético. De outra forma, “a trama que configura o correr da vida se simplifica e o cotidiano do narrador se banaliza. Suas opiniões contraditórias não podem mais ser exploradas, enquanto as palavras truncadas que revelariam sua autocensura já não podem ser detectadas.” (WHITAKER, 2000, p. 150).

Dessa forma, na medida do possível evitou-se reescrever os relatos prestados pelos participantes da pesquisa, na compreensão de que quando as pessoas falam não estão executando o ato da escrita, logo não comentem os erros ortográficos que lhes são atribuídos na transcrição.

4.3 UM CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Uma etapa importante nesse processo de organização dos dados coletados é a categorização dos elementos das narrativas dos entrevistados. Para Bardin (2004):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 2004, p. 111).

O tipo de análise foi o denominado como *análise categorial*. Nessa, o texto é classificado e relacionado, cuja frequência de presença (ou de ausência) de elementos de sentido gera algum significado para o objeto de estudo (BARDIN, 2004).

As temáticas que surgiram a partir da revisão de literatura, e as que orientaram a construção da ferramenta de coleta de dados, no caso, as entrevistas, definiram as categorias e subcategorias gerais para a análise inicial.

Durante a busca por ferramentas que auxiliassem a análise do texto produzido pela transcrição das entrevistas foi possível encontrar o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRaMuTeQ.

Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 4).

A versão utilizada foi a 0.7 alpha 2, de 22/12/2014⁴⁶, a mais atual disponível no site dos representantes do software até a presente data. É um “*software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (2009).” (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 1).

No Brasil, o Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um centro de pesquisa que vem utilizando o software em várias pesquisas, bem como realizando sua divulgação nas áreas de pesquisa afins, estando inclusive participando diretamente da criação e ampliação do vocabulário de língua portuguesa utilizado pelo referido programa de computador (AQUINO, 2015, p. 28).

Na análise dos dados, o IRaMuTeQ permitiu acessar as respostas dos entrevistados de forma muito ágil, possibilitando a comparação e cruzamento de informações fornecidas no texto, cotejando as diferentes produções em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. Para tanto, foram necessários o tratamento e a organização do texto, de modo que fosse possível inserir os dados no *software* para posterior análise.

O *Corpus* textual foi construído pelos dados coletados e sua constituição abrangeu todas as respostas cedidas pelos quatro participantes da pesquisa, separados apenas por linhas de comando para cada entrevistado, como por exemplo: ***Marcelo *04-10. Dentro deste, cada entrevista transcrita passa a ser considerada como um *Texto*, sendo estes subdivididos em *Segmentos de Texto* que representam os temas e respostas às perguntas do questionário das entrevistas temáticas. Dessa forma, evitou-se que o próprio *software* realizasse, de forma automatizada, a subdivisão dos segmentos. As análises lexicais que foram aplicadas aos *Segmentos de Texto* foram a Análise lexicográfica clássica e Análise de similitude.

⁴⁶ Para mais informações, acesse: <http://www.iramuteq.org/>

Por definição a Análise lexicográfica clássica – “identifica a quantidade de palavras, frequência média e *hapax* (palavras com frequência igual a um), pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas), [...] identifica formas ativas e suplementares.” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 10).

Esse formato de análise proporcionou acessar as palavras mais citadas no contexto das falas dos entrevistados, contribuindo para uma análise mais apurada e ágil de determinada palavra no seu ambiente, possibilitando a observância de termos vizinhos (antes e após a palavra selecionada) de modo a compreender seu significado diante do presente discurso.

Já a análise de similitude possibilita “identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual.” (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 11). Esta forma de análise revelou múltiplas associações entre os elementos do texto, gerando gráficos em forma de “Árvore de similitude” que permitiram observar as conexões e ramificações que se inter-relacionam. Segundo os autores, esta é um tipo de análise que se baseia na teoria dos grafos e vem sendo utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (CAMARGO; JUSTO, 2016).

É importante destacar que a utilização do *software* serviu apenas para apontar indícios de elementos que poderiam ser desdobrados em análise e interpretação por parte do pesquisador. A esse respeito, Camargo e Justo (2013b) argumentam que o trabalho do pesquisador não se resume a apresentar os laudos gerados pelo computador, mas “explorar o material de texto, interpretar os resultados apresentados pelo *software*, considerando inclusive aqueles dados que não foram diretamente expressos pelo processamento informático.” CAMARGO; JUSTO (2013b, p. 517).

Assim, a análise foi realizada com base nas falas dos entrevistados, mediadas pela tecnologia de análise textual, mas, acima de tudo, através do contato do pesquisador com a educação musical de pessoa com deficiência visual e nas reflexões apontadas pelas pesquisas encontradas durante a revisão de literatura.

4.4 CRITÉRIOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi submetida ao CEPESH/UDESC, seguiu criteriosamente todas as orientações necessárias à preservação da total integridade dos participantes escolhidos para colaborar com o estudo em questão. Dessa forma, incorporou:

[...] sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: **autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade**, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012c, p. 1-2, grifo do autor).

Pesquisas realizadas com pessoas com deficiência serviram para orientar a construção dos critérios éticos dessa pesquisa. Foram elas: Cruz (2012), Oliveira (2011), Soares (2001), Pereira (2007). A coleta de dados deu-se por entrevistas temáticas, cujo roteiro encontra-se no apêndice B.

Os riscos aos quais os participantes da pesquisa se submeteram foram mínimos por não envolver procedimentos invasivos. As entrevistas foram gravadas e realizadas em local, data e hora de escolha do entrevistado. Se o entrevistado demonstrasse qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, foi-lhe assegurado o direito de não responder, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achasse necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo. Essa condição foi esclarecida antes do início de cada entrevista.

Suas identidades permaneceram preservadas, pois cada indivíduo recebeu identificação mediante utilização de nomes fictícios. Todos os registros da pesquisa estão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação. Os termos de consentimento livre esclarecido, de consentimento e de consentimento de fotografia, vídeo e gravação (APÊNDICE A) foram disponibilizados em formato impresso ampliado, em Braille e em texto digital acessível aos leitores de tela, sendo-lhes ofertado no formato conforme preferência de cada participante.

Antes de iniciar a coleta de dados, ou seja, a entrevista, cada participante foi novamente informado sobre os procedimentos e objetivo da pesquisa. Os termos de consentimento livre esclarecido, de consentimento e de consentimento de fotografia,

vídeo e gravação foram lidos pelo pesquisador, sendo, ao término da entrevista, assinados pelos respectivos entrevistados, efetivando, assim, seus direitos e participação na pesquisa.

PARTE II

5 OPÇÃO PELA GRADUAÇÃO EM MÚSICA: PROCESSO DE INGRESSO

A partir desse capítulo, a análise incorpora as falas dos participantes da pesquisa como elemento fundamental de sua construção. Como mencionado anteriormente Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) são cegos e, Carlos (08-12) e Flora (05-10) apresentam baixa visão. Marcelo e Vitor frequentaram a mesma universidade. Carlos e Flora instituições diferentes. Todos cursaram instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, em um período compreendido entre 2004 a 2012. Marcelo, Vitor, e Flora ingressaram na Licenciatura em Música, porém Flora trocou de habilitação no quarto semestre optando pelo Bacharelado em Música. Carlos cursou quatro semestres na área da Física, posteriormente, através da modalidade de reopção de curso, passou a frequentar a Licenciatura em Música.

5.1 ANTES DO INGRESSO

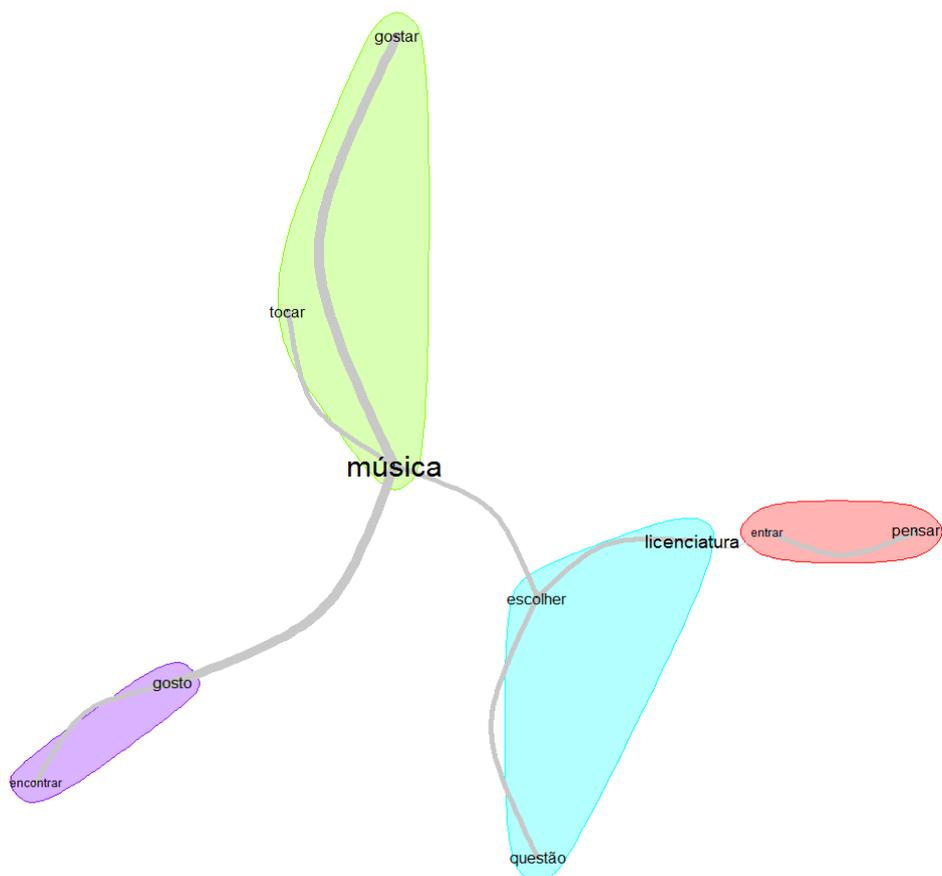
Aqui são apresentadas breves informações sobre os aspectos que influenciaram a decisão dos participantes da pesquisa na escolha pela graduação na área da música. Também, suas experiências relacionadas às etapas do processo seletivo, envolvendo o acesso aos editais, à realização das inscrições e o encaminhamento das demais solicitações de documentos e auxílios de atendimento especializado e, as relacionadas às provas gerais e específicas aplicadas no processo seletivo, vestibular, avaliação seriada e Teste de Habilidades Específicas – THE.

Antes de adentrar no campo de análise, é preciso esclarecer um pouco mais sobre os gráficos em formato de “Árvore de similitude” que serão apresentados ao longo das seções seguintes. Os gráficos gerados nesse tipo de análise são constituídos por palavras em tamanho de fontes diferentes (**nodos**). Quanto maior for o tamanho da palavra, maior será sua relevância estrutural, frequência e contribuição na formação da “Árvore de similitude”. Esses **nodos** estabelecem relações entre si, através de (linhas ou galhos), exprimindo relações de conexidade na composição do discurso, constituindo, assim, as **arestas**. Dessa forma, cada expressão ou palavra constitui um **nodo**, e suas interconexões representam as **arestas**.

5.2 ESCOLHA DA ÁREA DE FORMAÇÃO

Todos os participantes da pesquisa tiveram contato com a música na infância e adolescência. Talvez, esse primeiro contato possa ter despertado a curiosidade e o interesse fazendo-os buscar aperfeiçoamento em um nível de graduação em música. Através das análises lexicográficas clássicas e de similitude, fornecidas pelo IRaMuTeQ, que permitiu acessar as palavras com maior ocorrência e os respectivos segmentos de texto que a contêm - de forma a examinar sua conexidade com as outras palavras - foi possível identificar o nodo “Música” como elemento principal e estruturante do subttexto. De uma forma geral, ele se conecta diretamente aos verbos: gostar, ora assumindo sentido de satisfação, prazer; tocar/cantar como ato inerente à música; escolher, atuando como mediador da resposta entre o questionamento (questão), relacionado à escolha da área e da modalidade de ingresso na licenciatura (ver Gráfico1):

Gráfico 1 – Escolha da área de formação



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

A presença da música na vida de Vitor (08-12) foi elemento ativo na construção de sua identidade: *“Foi uma busca de identidade, eu me encontrei mesmo na música, encontrei um papel, uma forma de me construir, [...]”*

Marcelo (03-10) revela que a música sempre foi um elemento de muito significado na sua vida, apoiado no prazer (gosto) de tocar, interpretar, ouvir e aprender: *“Eu escolhi porque eu gosto muito de música, eu considero a música um elemento muito significativo na minha vida, ela faz parte e ao mesmo tempo é parte da minha história de vida.”*

A escolha associada ao gosto, também é expressa na fala de Flora (05-10): *“Eu gostava de cantar e dizia que queria fazer faculdade de música – ‘Santa ignorância’! Porque se eu soubesse o quanto é complexa, como a música tem tantas coisas, talvez eu não tivesse escolhido.”* Ao mesmo tempo, Flora ao ponderar sua escolha nos deixa transparecer que alunos ingressantes podem não ter muita clareza das especificidades e complexidades pertencentes à área de escolha.

O gosto pela música também influencia Carlos (08-12) em sua reopção de curso: *“Primeiramente eu ingressei em um Curso de Física, mas dentro desse curso encontrei inúmeras dificuldades, então eu acabei desistindo. Mas como sempre gostei de música, então eu pensei, vou para o Curso de Música, porque gosto de música.”*

Camargo (2012) estudou as dificuldades encontradas por licenciandos no planejamento de atividades de ensino de Física para ambientes educacionais que contemplem a presença de alunos com deficiência visual. O autor aponta que a relação entre conhecer fenômenos físicos e ver esses fenômenos foi a que mais gerou dificuldade nas ações dos planejamentos, “pois os conceitos/fenômenos físicos são demasiadamente relacionados à visualização.” (CAMARGO, 2012, p. 34). Esse tipo de dificuldade com a visualidade dos fenômenos de investigação e o planejamento docente pode ter contribuído na instalação das dificuldades apontadas por Carlos.

Outra contribuição que parece ter influenciado a decisão de Carlos é o fato de ter participado de curso de extensão promovido pela universidade na qual ingressou posteriormente. Este foi direcionado ao estudo da teoria musical e à prática de instrumento. Nesse sentido, cursos de extensão promovidos pelas universidades podem proporcionar aos possíveis calouros uma maior aproximação com a área da

música, da complexidade dos conteúdos teóricos e práticos, e no incremento do nível de seus conhecimentos.

5.3 OS PROCESSOS SELETIVOS

As formas de processo seletivo de que os respondentes dessa pesquisa participaram foram: o Vestibular e a Avaliação Seriada. Segundo a LDB/96, em seu artigo nº 44, parágrafo 3, os processos seletivos do ensino superior considerarão “exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (alterado pela MP 746/2016) (BRASIL, 1996a). No caso do processo vestibular mencionado pelos participantes da pesquisa, as provas foram aplicadas em dias sucessivos. Já nas avaliações seriadas essas provas foram aplicadas ao longo do Ensino Médio, desmembradas em três etapas aplicadas em cada um dos três anos. Com relação às modalidades por participante, Flora realizou o processo seletivo via Avaliação Seriada e os outros três participantes o realizaram por meio de Vestibular. Todos realizaram, em algum momento desse processo, a Prova de Habilidades Específicas – THE. Esta etapa será abordada separadamente no próximo subitem.

Como etapas, esses processos são quase sempre constituídos da publicação do edital, realização das inscrições, aplicação das provas e divulgação dos resultados através de lista de aprovados.

Para o concurso na modalidade de vestibular, cabe ao aluno a total responsabilidade de acessar as informações e realizar os procedimentos de inscrição e solicitações de atendimento especializado. Nas avaliações seriadas, as universidades promovem visitas às escolas de Ensino Médio de forma a esclarecer aos alunos de quais cursos e modalidades dispõem e como ocorre a seleção. Nesse formato, os alunos fazem a escolha pela área e curso, de maneira formal, somente na última prova, no último ano do Ensino Médio. Dessa forma, há uma mediação feita pelas universidades e escolas, no sentido de otimizar informações, inscrições e solicitações, e a aplicação das provas ao longo do Ensino Médio.

Sob a coordenação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD/SDH/PR é publicada, em 2014, a Cartilha “Processos Seletivos e Pessoas com Deficiência: boas práticas em acessibilidade”.

Seus princípios norteadores são a equiparação de oportunidades; a acessibilidade plena, baseada na adoção do desenho universal e a adaptação razoável, o respeito às especificidades; a autonomia; o princípio da discriminação positiva; e a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade (BRASIL, 2014).

No caso de editais disponibilizados na internet, a acessibilidade refere-se, principalmente, às recomendações do *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG, 1999; 2008), do *World Wide Web Consortium* (W3C) e, no caso do Governo Brasileiro, ao eMAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico). Em sintonia com as recomendações internacionais e em conformidade com a Lei nº 5.296/2014, o eMAG (2014 – 3ª versão), estabelece padrões de comportamento acessíveis para sites governamentais. O Padrão básico é a linguagem *Hypertext Markup Language* (HTML), que deve ser adotada como referência. Aqueles que têm baixa visão, em alguns casos, podem acessar o edital em formato digital, com o auxílio de recursos de acessibilidade do Sistema Operacional *Windows*, por exemplo, a Lupa, ou qualquer outro sistema que disponibilize ferramenta semelhante. No caso de editais em meio físico, como o papel, deverá ser ofertado em Braille e/ou ampliado.

Os quatro egressos afirmaram não lembrar, de fato, como foi efetuada a leitura das informações do edital, mas asseguraram que tiveram o auxílio de parente ou outra pessoa na leitura e preenchimento dos formulários. Para Flora, que realizou na modalidade avaliação seriada, esse processo foi intermediado pela própria instituição de ensino superior e a escola de ensino médio na qual prestou o processo seletivo.

É também nessa etapa que os participantes devem fazer o requerimento de atendimento especial. Essa medida está assegurada pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo nº 27:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 1999, s/n).

Essa solicitação deve ser acompanhada de laudo que ateste se “a limitação funcional é de longo prazo, não transitória, e que não pode ser reparada através de

intervenções médicas que possam ser realizadas em curto ou médio prazo, como implante, transplante ou outros tipos de reabilitação” (BRASIL, 2014, p.17).

Sobre esse aspecto, todos os entrevistados fizeram algum tipo de solicitação, tais como: leitores, prova em Braille e tempo adicional, por Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) e, prova ampliada para Flora (05-10) e Carlos (08-12). Todos tiveram suas solicitações atendidas, levando em consideração os critérios de viabilidade e razoabilidade definidos por cada instituição. Contudo, Marcelo (04-10) nos esclarece que, em um primeiro momento, lhe foi negado o auxílio de tempo adicional. Diante disso, houve a necessidade da organização de junta de alunos que tiveram sua solicitação negada, em uma primeira instância, com vistas a acionar a procuradoria da instituição: “[...] eles tiveram que rever a posição e mandar uma cartinha para cada estudante com deficiência informando que nós tínhamos direito ao tempo adicional.” Assim, o pedido foi deferido pela instituição de ensino, mas para Marcelo (04-10) essa situação ocasionou sentimento de “angústia” e de “incerteza no acolhimento” da solicitação, além do investimento de tempo na busca pelo que lhe é de direito. Marcelo (04-10), ao comentar esse episódio demonstra total conhecimento dos seus direitos e das leis que o amparam.

Dessa forma, a legislação e as políticas públicas têm focado suas ações de forma a remover as barreiras criadas pela sociedade. Nesse tipo de abordagem, baseada no reconhecimento dos direitos, como no caso de Marcelo (04-10), acima citado, entende-se que promover a assistência nessas áreas é um direito conquistado, direito humano básico que todos podem reivindicar.

De acordo com a *Handicap International* (2008), os dois elementos principais desse tipo de abordagem são o *empoderamento* e a *responsabilidade*. O primeiro refere-se à participação de pessoas com deficiência apropriada de seus direitos de forma interessada e ativa, enquanto que responsabilidade refere-se ao dever das instituições públicas em implementar esses direitos.

Outro aspecto que Marcelo (04-10) também fez menção foi o fato de não haver gráficos em Braille individualizados, dos conteúdos de Matemática, durante as provas do vestibular, o que obrigou o rodízio dos mesmos entre os solicitantes: “[...] porque tu acabas tendo que esperar o outro, ou mudar de questão, e depois voltar para tentar construir o raciocínio a partir daquele gráfico que tu recebeste, então, isso não foi legal.”

Para esse atendimento educacional a igualdade é relativa, pois as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e peculiaridades individuais e, a elas, são garantidas as condições apropriadas de atendimento. Há de se enfatizar que o “tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade.” (BRASIL, 2004, p. 9). Como citado acima, a utilização de apoio é um direito do candidato e deve ser prestada com excelência, visto que significa a equiparação de oportunidades na concorrência. Seu principal objetivo é “tornar o conteúdo da prova acessível e não tornar seu conteúdo diferenciado.” (BRASIL, 2014, p. 17).

Há de se compreender que em algumas circunstâncias o tratamento igualitário pode se constituir na valorização das diferenças e, o tratamento diferenciado na valorização das desigualdades, a esse respeito Santos (2003) escreve que: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (SANTOS, 2003, p. 56).

De uma forma geral os participantes tiveram suas solicitações atendidas e obtiveram sucesso nessa etapa. É importante frisar que as instituições têm, cada vez mais, promovido a inclusão e a acessibilidade para as pessoas com deficiência em seus processos seletivos. Em análise aos editais das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, datados entre 2001 e 2016, foi possível constatar nesses documentos uma mudança significativa quanto às garantias e tratamento dirigidos às pessoas com deficiência. Elas são oriundas dos avanços no campo político, social, econômico, cultural e educacional, na perspectiva da inclusão como processo dinâmico.

Nesse sentido, um novo modelo de atitudes, suposições e percepções a respeito das deficiências tem sido promovido pelas pessoas com deficiência e as organizações que as representam. Segundo a *Handicap International*⁴⁷, nas discussões internacionais as Organizações das Pessoas com Deficiência – ODPs têm procurado promover além do modelo social um novo modelo baseado nos direitos. Não raro, as pessoas com deficiência têm se defrontado com seus direitos básicos negados, como, por exemplo, o direito à educação e ao emprego.

⁴⁷ <http://www.handicap-international.us/about>

5.4 TESTE DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

Nesse espaço destacam-se as experiências com o Teste de Habilidades Específicas – THE relatadas pelos participantes da pesquisa. A participação nesses testes pode ser considerada como uma primeira experiência no ensino superior para os candidatos que o realizam, claro que, dependendo do resultado, essa experiência pode se expandir ou se encerrar.

Apesar de o THE se constituir como uma etapa do processo seletivo para o ingresso na educação superior em música em muitas universidades, já existem instituições que não aplicam essa etapa em seus processos seletivos, desde a implantação do Sistema de Seleção Unificada – Sisu como forma de ingresso. Para as instituições que aderem ao Sisu a Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, do MEC, impede a oferta de vagas em cursos “que exijam teste de habilidade específica.” (BRASIL, 2012d, p. 2). Assim, algumas universidades deixaram de realizar o THE como critério de ingresso no ensino superior pelo fato de que não aderir ao Sisu, pode, por exemplo, limitar a distribuição de verbas para a manutenção financeira dessas instituições.

Quando ocorre, o THE é realizado antes das provas comuns do vestibular (como por exemplo, conteúdos de Física, Biologia, Matemática, entre outros). Cabe às IES e seus departamentos elaborar, publicar e aplicar o programa e o THE de seus cursos. O conteúdo programático dos testes pode ser publicado em forma de anexo ou juntamente ao edital principal do concurso vestibular. Esse edital pode trazer, ainda, informações pertinentes às etapas, aos critérios de avaliação, à bibliografia e ao repertório da prova prática e conteúdos da prova teórico-perceptiva.

Para uma melhor organização e desenvolvimento das reflexões, serão abordadas, separadamente, as seguintes etapas do THE: prova teórica, solfejo e prova prática. Retomam-se, aqui, algumas informações que foram apresentadas no perfil de cada participante e que são importantes para uma melhor compreensão dos dados apresentados: Marcelo cursou sua graduação entre 2004 e 2010, na mesma universidade que Vitor, porém este último cursou a graduação entre os anos de 2009 e 2012. Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) necessitam de adaptações em Braille e auxílio de leitores. Para Flora (05-10) e Carlos (08-12), as adaptações devem ser em formato ampliado; eles cursaram a graduação, respectivamente, em 2005 e 2010 e 2008 e 2012, em diferentes universidades.

Provas teóricas

Sobre as provas teóricas, todos os participantes afirmaram que tiveram versões adaptadas as suas necessidades. Para Marcelo (04-10) e Vitor (09-12), elas foram lidas e preenchidas por um leitor que os acompanhou durante toda a prova, razão pela qual elas foram realizadas em salas à parte. O leitor também foi responsável pela execução, ao piano, das questões perceptivas do teste, como, por exemplo, o ditado musical. Todo o conteúdo musical das respectivas provas foi ofertado em Braille. A esse respeito, Marcelo comenta a presença de pessoa especializada em musicografia Braille que atuou na transcrição dos trechos musicais da prova teórica. O mesmo ocorreu com Vitor, porém ele revela que as partituras em Braille foram compiladas por *software* de edição de texto, o Braille Fácil⁴⁸. Com isso, foram “[...] gerados alguns erros de incompatibilidade de caracteres que são usados na musicografia e não na escrita da linguagem alfabética, mas como tinha um leitor, ficou fácil identificar os problemas.” Para evitar o problema de incompatibilidade de caracteres, apontado por Vitor, as partituras devem ser editadas em programa específico para a musicografia Braille, como o *Musibraille* ou o *Braille Music Editor*, entre outros.

Ainda, sobre as provas teóricas, Flora (05-10) e Carlos (08-12) tiveram suas solicitações de prova ampliada atendida. Flora utilizou-se do recurso óptico de lupa para ler o conteúdo e Carlos teve um professor a sua disposição para eventual consulta. Carlos complementa que teve de requisitar o auxílio do professor para esclarecer dúvidas em partes que a ampliação não ficava clara e argumenta que, dependendo do tipo de ampliação, alguns elementos podem não ficar bem definidos, “borrados”.

Esse tipo de problema pode ocorrer quando o texto é ampliado através do alargamento da imagem, ou magnificação do texto. Semelhante ao processo de aproximação das câmeras de celular, ou *zoom*, à medida que nos aproximamos do objeto pela aplicação desse recurso a qualidade da imagem acaba por perder suas melhores definições. O melhor resultado é alcançado quando se altera diretamente os elementos na matriz digital do texto, modificando o tipo de fonte, o tamanho, o

⁴⁸ O programa Braille Fácil permite que a criação de uma impressão Braille seja uma tarefa muito rápida e fácil, que possa ser realizada com um mínimo de conhecimento da codificação Braille. Através do Braille Fácil, tarefas simples, como impressão de textos corridos, são absolutamente triviais.

espaçamento e, conforme necessidade, a utilização do modelo de fonte em negrito e diferentes configurações de cores entre o fundo e a fonte.

Leitura e execução de Solfejos

Com relação à leitura e execução dos solfejos, Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) relataram que as adaptações foram realizadas e estavam adequadas. A transcrição foi muito bem avaliada por Vitor: *“A prova de solfejo foi em Braille, e a adaptação estava muito correta.”*

No caso de Flora (05-10), a universidade elencou alguns solfejos pertencentes a determinado livro, de modo a sortear um desses no dia da prova; ela conta que estudou todos a ponto de decorá-los.

Com o intuito de aplicar a prova de solfejo a Carlos (08-12), os responsáveis apresentaram-lhe o mesmo escrito em quadro com pautas musicais disposto na sala da avaliação. Carlos comenta que requisitou prova ampliada, mas compreendeu que essa foi a forma de razoabilidade e viabilidade interpretada pela universidade. Segundo ele: *“[...] a intenção até que foi boa, mas não foi o ideal, eu tive que ficar caminhando na frente do quadro para executar o solfejo.”* No caso de aluno que utiliza o residual visual, não basta apenas ampliar o material. Muitas vezes, as condições de luz da sala e a cor do fundo e texto apresentados também devem ser levadas em consideração. Essas configurações são muito peculiares a cada caso. Talvez, a falta de informações sobre as condições de visão do aluno possa ter levado a esse formato de adaptação.

Prova prática

Para Carlos (08-12), o aprendizado do repertório de violão exigido na prova prática foi desenvolvido conjuntamente com professor do Curso de Extensão do qual participou antes de ingressar na universidade. Esse curso foi promovido pela mesma instituição em que Carlos, posteriormente, concluiu sua graduação. Afirma que ampliou as partituras e que as memorizou de modo a não utilizá-las no dia da avaliação.

A prova de Flora (05-10) foi cantar uma música de livre escolha que não necessitou de utilização de partituras.

Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) estudaram na mesma instituição, suas avaliações tiveram semelhantes aspectos. Ambos tocaram duas peças que estavam listadas no edital da prova específica, sendo uma obrigatória e outra de livre escolha. Como nessa etapa não foram oferecidas partituras em Braille pela instituição, Marcelo comenta que conseguiu utilizar obras que já havia estudado anteriormente, também aponta que a relação de obras a serem tocadas na avaliação foi publicada muito próxima a data da realização do teste. Argumenta que as pessoas cegas têm uma leitura diferenciada, que necessitam de mais tempo para executar a leitura e memorizar o repertório: *“Nós temos que ler com uma mão e tocar com a outra, e vice-versa.”*

No caso de Vitor a peça obrigatória teve de ser adaptada ao Braille por ele mesmo. Foi necessário que alguém lhe ditasse as notas da partitura disponibilizada em formato PDF, pelo edital, para que, então, as transcrevesse para o formato em Braille e assim a estudasse. Segundo seu relato, esse processo acabou reduzindo o tempo de estudo prático da obra em questão.

Para Marcelo (04-10) e Vitor (09-12), a leitura à primeira vista realizada junto à etapa da prova prática em instrumento não lhes foi exigida. Sobre essa modalidade de leitura Bonilha (2006) nos esclarece que:

[...] o leitor de uma partitura Braille não obtém, à primeira vista, uma visão global ou panorâmica da peça, já que sua leitura é linear e fragmentada. Faz-se necessário, portanto, que o leitor memorize cada parte separadamente para que depois possa juntá-las e assim formar a noção do todo, dentro da peça (BONILHA, 2006, p. 28).

Esse tipo de adequação na avaliação contempla os quesitos de Adequações Curriculares Significativas (BRASIL, 2003). Dentro do rol dessas adequações, encontram-se as relacionadas à avaliação. Elas estão vinculadas às alterações nos conteúdos e objetivos acrescidos ou eliminados. Sua meta é a promoção do aluno de forma a evitar conteúdos e habilidades que possam estar além de suas “atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.” (BRASIL, 2003, p. 40).

Assim, para promoção de uma avaliação adequada, os professores de música devem ter conhecimento dos mecanismos de escrita e leitura musical em Braille. A compreensão da linearidade da escrita e da leitura da informação restrita ao tato é

fator muito importante para o entendimento do processo da leitura de partituras através da musicografia Braille.

Outro aspecto percebido através dos relatos de Marcelo (04-10) e Vitor (09-12) é o de que não houve um compromisso, por parte da instituição, na disponibilização das partituras em Braille nessa etapa do processo, o que resulta na apreciação de que, nesse momento, o candidato é responsável por essa adaptação. Essa visão não ocorre quando da aplicação de outras etapas do THE, como as provas teóricas e de solfejo, que por sua especificidade, também possuem informações musicais na forma de partituras, sendo que nessas etapas as informações musicais em partitura foram-lhes disponibilizadas em Braille.

Um fator que merece atenção é o período de publicação do programa das provas específicas e a demanda de tempo necessária ao estudo de repertório através da leitura musical em Braille, podendo ser otimizado quando da disponibilidade de material adaptado. O tempo de publicação do conteúdo programático é de especial importância, considerando: o diferenciado modo de leitura de partituras, a necessidade confecção das transcrições do repertório das provas práticas e memorização o repertório, seja na forma de transcrição para o sistema Braille ou de ampliação. Cabe esclarecer que, em se tratando de ampliações, elas são muito específicas às necessidades de cada candidato, pois podem diferir em tamanho da ampliação, no tipo de fonte ou cor de preenchimento do fundo.

Ainda em relação a prazos de tempo, é possível apontar que algumas instituições aplicam, em suas provas práticas, a execução de uma peça de confronto. Esse processo visa avaliar a leitura e a capacidade de interpretação, por parte do candidato, em um tempo diferenciado, reduzido, podendo ser de uma, ou duas semanas. Nessas circunstâncias, as pessoas com deficiência visual podem encontrar mais dificuldade, em detrimento de tudo que se apontou até aqui.

A presença de pessoa capacitada em musicografia Braille e de letores quando da realização do THE por aluno com cegueira ou com baixa visão é outro fator que merece atenção por parte das instituições que promovem esses testes. Acredita-se que as instituições que possuem Centros e Laboratórios de Inclusão, possam estar mais preparadas para receber esses alunos em seus cursos, somado a isso, a formação docente de professores que possam promover uma educação inclusiva de qualidade.

Assim, compreender o THE a partir da perspectiva dos alunos com deficiência visual foi de suma importância para revelar aspectos relacionados às expectativas desses estudantes, aos critérios de avaliação, à diversidade de modelos e exigências, ao perfil desejado pelas instituições, às vantagens ou desvantagens de sua aplicação e ao status da pesquisa acadêmica nesse campo.

6 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MÚSICA

Neste capítulo são apresentadas as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, após a aprovação no processo seletivo e durante suas trajetórias acadêmicas. Elas foram organizadas na seguinte ordem: primeiro contato com o curso, disciplinas, professores e colegas nas aulas iniciais; disciplinas de conteúdos básicos; disciplinas de conteúdos específicos da Música; disciplinas de conteúdos teórico-práticos. Serão também descritas experiências com a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e de informação relatadas pelos participantes da pesquisa.

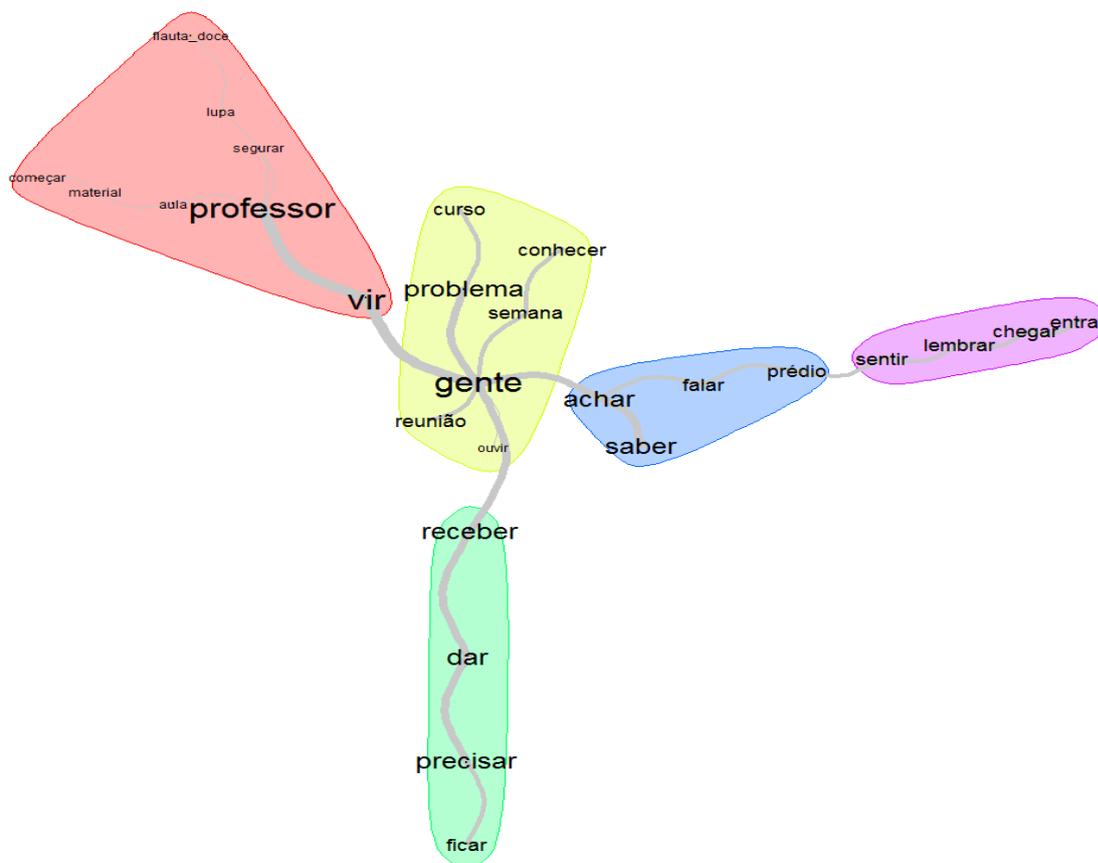
6.1 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Nessa seção são apresentadas as primeiras impressões relatadas pelos participantes da pesquisa quando das primeiras aulas do primeiro semestre letivo. Esse momento da entrevista buscou acionar a memória relacionada aos acontecimentos pertencentes ao contexto da sala de aula, ao mesmo tempo obter uma aproximação das expectativas e experiências decorrentes desse primeiro contato com professores, colegas e funcionários da instituição de ensino superior em música.

Auxiliado pela análise de similitude apresentada pelo Software IRaMuTeQ, sobre as falas dos entrevistados relacionadas às impressões nos primeiros dias de aula, foi possível identificar o nodo “professor”, juntamente com “gente” e “vir” como os mais citados nos comentários dos egressos. Em função da linguagem oral utilizada pelos participantes a expressão “gente” está vinculada ao próprio aluno (a gente), e o verbo “vir”, utilizado para representar o ato de se aproximar, vir ao encontro. No gráfico a seguir é possível observar os nodos “gente” e “professor” intermediados pelo verbo vir (ver Gráfico 2):

As interações professor/aluno, nesse primeiro encontro, foram de diversas ordens. Vejamos como foram descritas nos relatos dos participantes.

Gráfico 2 – As primeiras impressões



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

Marcelo (04-10) comenta que procurou esclarecer todos os seus professores sobre suas especificidades e necessidades: *“Conversei com todos os professores que eu tinha, sobre a minha dificuldade, que enfim, haveriam de ter algumas adaptações.”* Mais adiante menciona o sentimento de acolhimento estabelecido no primeiro encontro com o professor: *“[...] ele veio falar comigo, me recebeu muito bem, e a partir daí foi realmente a porta da entrada, foi aonde eu me senti bem.”*

Vitor (09-12) estudou na mesma instituição que Marcelo, teve contato com quase os mesmos professores. Ao se reportar ao professor mencionado acima por Marcelo, conta que: *“[...] ele foi o primeiro e único que mandou o programa da disciplina por e-mail, antes mesmo das aulas começarem, [...] eu pensei, “cara” que legal, quem é esse professor?”* Aqui o primeiro contato já ocorreu antes do início das aulas, de forma assíncrona. O envio antecipado do programa de aula pode ser de extrema importância, pois proporciona o conhecimento prévio de ementas, conteúdos, metodologias, avaliações, prazos e bibliografias. Dessa maneira, o aluno

poderá iniciar a busca pela aquisição do material indicado, listar o que dispõem e quais serão necessários solicitar aos centros de apoio a alunos com necessidades especiais, quando disponíveis, de modo a agilizar o processo da realização das adaptações no formato digitalizado, impresso ampliado ou em Braille, da bibliografia sugerida.

Marcelo e Vitor relataram, também, suas primeiras experiências com o acesso aos ambientes acadêmicos, como a localização do prédio e as salas de aula. Marcelo ressalta que a localização do prédio que abriga o curso é muito acessível às pessoas com deficiência visual que circulam pela cidade. Já Vitor, que vinha de região metropolitana, teve o auxílio de parente para os deslocamentos nas primeiras semanas.

Carlos (08-12) destaca o primeiro contato com dois professores, promovido em forma de reunião. Esse encontro serviu para que os professores se inteirassem das diferenciações necessárias à promoção da inclusão deste: “[...] esse foi um diferencial para a minha continuidade no curso. Assim, eles souberam como era o meu problema de visão, o que poderia ser feito.” Carlos também comenta que esse espaço de diálogo foi mantido ao longo do curso, fator que contribuiu para a realização dos ajustes necessários para o acesso ao conteúdo das disciplinas.

Flora (05-12), ao relatar suas primeiras experiências na graduação comenta que o professor/coordenador intermediou a aquisição, via universidade, de uma lupa que auxiliasse na leitura de partituras: “A gente foi procurar lupas e nós encontramos uma que era acoplada a um boné, então eu não precisava segurar a lupa com a mão, logo podia segurar a flauta-doce.” Essa mediação realizada pela universidade, na figura do professor/coordenador, de forma a encontrar recursos para promover a adaptação necessária, pode ser considerada como de grande importância, é o professor auxiliando o aluno na busca da otimização do acesso ao material didático, sendo o aluno colocado na condição de avaliador da oferta de “adaptação razoável”.

As primeiras impressões relatadas tiveram como centro do seu discurso a figura do professor, em detrimento de colegas, funcionários ou mesmo o curso e a instituição. Esses encontros foram promovidos ora por iniciativa do aluno, como no caso de Marcelo, ora por iniciativa do professor, como relatou Vitor. Elas também exprimem relação com a deficiência, a inclusão e a promoção de acessibilidade. Também foi possível observar o quão importante é o papel desempenhado pelos professores na promoção de relações saudáveis no acolhimento ao aluno, no

agenciamento e gerenciamento de reuniões com vistas a organizar e promover a inclusão educacional, bem como no provimento de recursos para a promoção da acessibilidade aos conteúdos.

6.2 DAS DISCIPLINAS

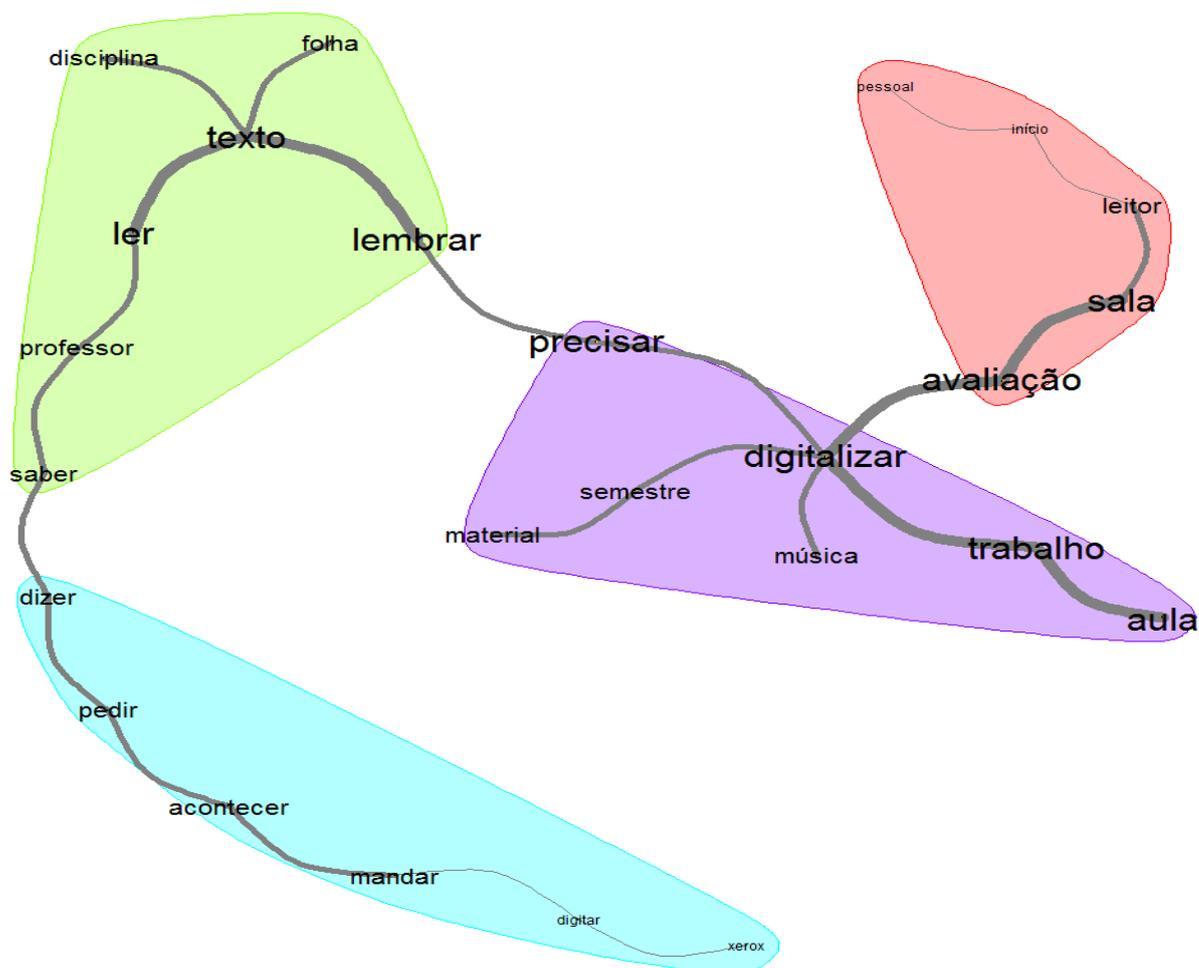
Neste item apresento a análise das falas dos participantes quanto à frequência às aulas. Procurou-se analisar aspectos relacionados às metodologias aplicadas, às adaptações e avaliações, com o intuito de avaliar as ações, serviços e recursos que promoveram a permanência dos participantes da pesquisa em um curso de graduação em música. Serão apresentadas considerando as disciplinas dos eixos: de conteúdos básicos, podendo ser no campo da Cultura, Artes, Ciências Humanas e Sociais; disciplinas do eixo de conteúdos específicos da área da música, tais como, Percepção, Contraponto, Harmonia, Forma e Análise, Instrumento/Canto, História da Música; de conteúdos teórico-práticos, entre eles, Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e Novas Tecnologias.

6.2.1 Disciplinas de conteúdos básicos

A disseminação de conhecimento, comunicação e informação através do meio textual impresso é uma forma muito utilizada no meio acadêmico. Para alunos cegos ou com baixa visão, o texto em formato impresso pode, muitas vezes, não ser acessível, sendo necessária a adaptação para formato digitalizado, Braille, áudio e texto com ampliações que correspondam às necessidades específicas de cada caso. Ao observar o Gráfico 3, é possível ver os nodos “texto” e “digitalizar” e suas respectivas arestas. Esses dois se conectam na direção dos processos de “avaliação” e realização de “trabalho”, mediados por dois outros nodos, “lembrar” e “precisar”. Outro aspecto é a presença dos nodos “folha” e “xerox”, em fonte menor no gráfico, mas não menos importantes. Eles representam a presença do suporte de informação e comunicação, mediado pelo papel impresso, que conforme apresentado não é o meio mais adequado às pessoas com deficiência visual.

Essas relações podem ser apreciadas no gráfico de similitude gerado pelo IRaMuTeQ (ver Gráfico 3):

Gráfico 3 – Disciplinas de conteúdos básicos



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

Assim, se o texto com os conteúdos a serem estudados, trabalhados e avaliados não for ofertado em um dos formatos utilizados por esses usuários estará por instaurar-se uma barreira de acesso à informação, o que pode comprometer o desempenho do aluno.

Sobre os serviços de transcrição para o Braille, digitação ou digitalização de textos Marcelo (04-10) descreve que: “Quando eu entrei na universidade não existia o que existe hoje, que é o Programa Incluir. Então, não tinha ninguém para transcrever para o Braille, nem para digitar. Não tinha nada.” De fato é só a partir de 2006 que as ações, serviços e recursos destinados ao atendimento educacional especializado passam a ser oferecidos nas universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul, conforme informações disponibilizadas nos históricos dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão dessas instituições.

Sobre esse aspecto, Marcelo (04-10) relata que ao receber a cópia do texto impressa em papel solicitava a alguém que a lesse, para que então pudesse ser gravada em forma de áudio, ou ainda digitada no computador, ou mesmo só ouvida. De outra maneira, quando a metodologia utilizada era a explanação oral, por vezes de um texto, relembra que: “[...] eu fazia as anotações daquilo que eu considerava importante para uma futura avaliação.” Marcelo utilizou-se de uma reglete e o punção⁴⁹ para registrar suas anotações em Braille. Outra forma expressa era quando os professores dispunham do material já digitado ou digitalizado, então lhes era solicitado que o enviasse por e-mail.

Vitor (09-12), também comenta que recebeu textos em papel impresso, “[...] isso aconteceu até todos os professores me conhecerem, lá no terceiro ou quarto semestre”. Mais adiante, resume que “[...] mesmo assim, eu lembro que alguns continuaram entregando.” Aqui é possível interpretar que, nesses casos, muitas vezes a responsabilidade pela adaptação do material didático ofertado é do aluno. Como apontado por Beyer (2006), esse tipo de ação que deposita as expectativas e necessidades de adaptação no próprio aluno remete a um modelo de ensino integralizado, diferente do modelo inclusivo no qual é a instituição que tem de prover mudanças em suas estruturas.

Como já abordado anteriormente, existe uma lacuna gigantesca entre o número de obras disponíveis em livros impressos em relação ao de livros em Braille ou outros formatos acessíveis. Dessa forma, Marcelo (04-10) e Vitor (09-12), em conjunto com alguns professores, tiveram de buscar outros meios para obter acesso às informações, sendo o meio digital, o mais citado pelos alunos como forma de acesso à leitura e à escrita. Atualmente, o computador configura-se como uma potente ferramenta de acesso à informação e elemento de promoção de acessibilidade e inclusão sociodigital.

Por outro lado, aqueles que defendem o Braille como principal recurso de leitura e escrita utilizado pelas pessoas cegas, os Brailistas, compreendem os recursos de gravação e digitalização de livros como “estratégias complementares e ampliadoras do rol das necessidades das pessoas cegas, e nunca como substitutos do Braille.” (BELARMINO, 2001, p.4). Esses argumentam que a leitura em Braille, diferente da leitura por voz sintetizada presente nos leitores de tela, permite o

⁴⁹ Para mais informações, acesse: <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/braille.html#Materiais>

contato direto com questões da gramática, da ortografia, da pontuação e tantas outras de ordem subjetiva ligadas à leitura. Já do ponto de vista da escrita, os computadores permitem um registro mais rápido e econômico dos textos. Também permitem que o professor possa ler os textos escritos pelos alunos, não sendo necessário o conhecimento do Sistema Braille, por parte do docente.

Sobre os documentos digitalizados que eram enviados por e-mail, Vitor (09-12) afirma que alguns não eram acessíveis ao leitor de tela, mas seus conhecimentos em informática lhe permitiram, através de utilização de software *Optical Character Recognition* – OCR, reverter essa situação. Esse software permite transformar arquivos em formato PDF que não são acessíveis, para o formato TXT, sendo esse reconhecido pelos leitores de tela. Contudo, a acuidade dessas transcrições automatizadas não são 100% precisas, o que, muitas vezes, demanda em revisão do texto. Outro dado é que elas não descrevem imagens e outros elementos gráficos que podem estar presentes no texto. Ainda sobre a oferta digitalizada de material, Vitor faz menção especial a uma professora: “[...] *ela mesma escaneava os livros e me mandava, então tinha uma sensibilidade à situação.*” Vemos aqui a professora como proponente na oferta do recurso de digitalização dos textos, tarefa essa que dever ser realizada, a priori, pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das instituições de ensino.

Com base em suas lembranças, Flora (05-10) relata que não teve problemas com os textos das disciplinas. Comenta que nas aulas da disciplina de Psicologia da Educação, por exemplo, os textos eram projetados em lâminas e que possuía cópias ampliadas dos mesmos: “*Li tudo o que precisava, eu tinha umas folhas ampliadas do que era projetado.*”

Como Carlos (08-12) não completou essas disciplinas no curso de Música, mas sim na área da Física, conseqüentemente seu depoimento não foi considerado: “*Essas disciplinas eu fiz no curso de Física, fiz de três a quatro semestres nesse curso. Quando eu me transferi para o curso de Música eu pedi aproveitamento dessas disciplinas.*”

Sobre os processos avaliativos Marcelo (04-10) relembra que as avaliações eram em grupo ou em forma de trabalhos práticos: “*Os trabalhos eu fazia junto com todo mundo, algumas coisas eram práticas e a gente fazia em sala de aula.*” Já Vitor (09-12) traz mais detalhes desse processo: “*Algumas foram feitas oralmente com a professora, então enquanto os outros faziam, a gente ia para um canto da sala e ela*

mesma preenchia as respostas.” Nesse caso foi a própria professora que desempenhou o serviço de ledora e transcritora. Quando eram delegados trabalhos escritos, o computador era a ferramenta utilizada.

Sobre os relatos relacionados às disciplinas de conteúdos básicos constatou-se que os estudantes cegos, na maior parte das vezes, foram os responsáveis por adaptar os materiais impressos recebidos, Marcelo (04-10) representa um desses casos. O recurso utilizado para escrita em Braille, a reglete e o punção, era de propriedade dos próprios alunos, portanto não pertencia ao rol de recursos do núcleo de acessibilidade.

Outro diferencial relatado por Vitor (09-12) foi a atuação de determinada docente, sendo a própria professora proponente das adaptações em formato digitalizado e promoção de adequações nas avaliações, de modo a atender às especificidades de estudantes cegos. Flora (05-10) enfrentou menos dificuldades em função de sua condição visual diferenciada e da oferta de material adequado. Carlos (08-12) não fez relatos sobre esse tema, pois tais disciplinas, segundo ele, foram cursadas em área distinta da música.

A respeito dos meios de oferta de informação e comunicação utilizados para o atendimento a Marcelo e Vitor transpareceu um modelo educacional integralizado, como citado anteriormente, esse transfere ao aluno a busca pela adequação ao contexto universitário, principalmente no que diz respeito às adaptações de material didático.

6.2.2 Disciplinas de conteúdos específicos

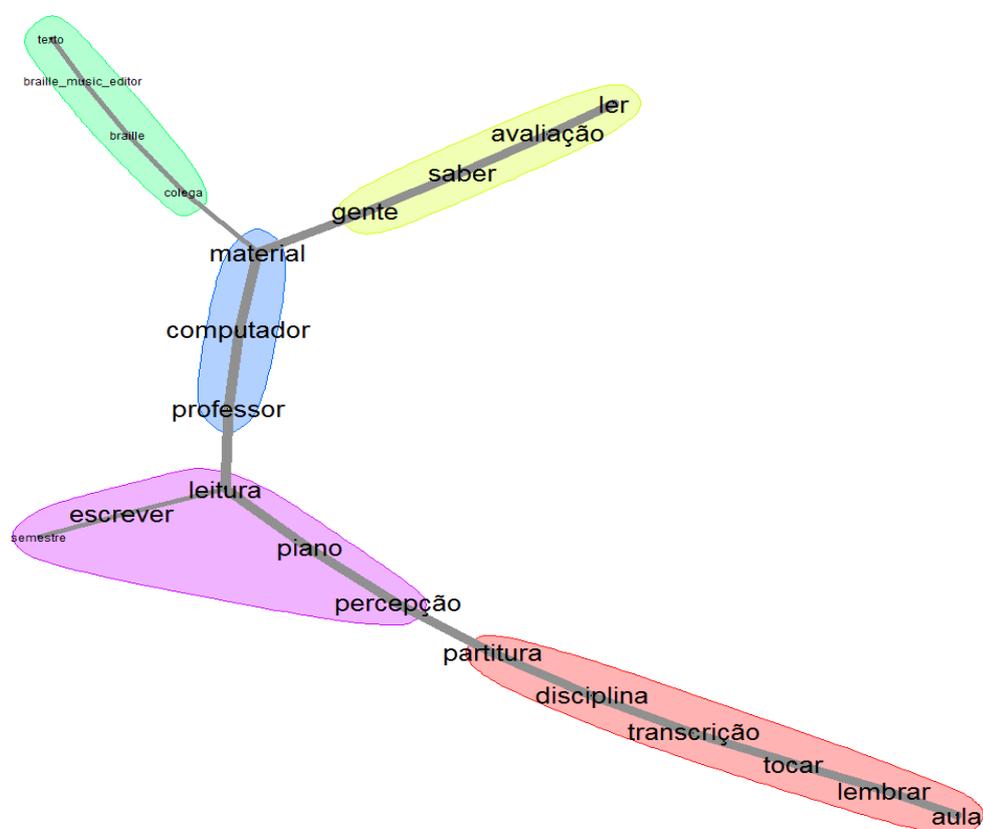
Esse espaço é reservado para a análise das falas dos participantes quanto à participação nas disciplinas do eixo de conteúdos específicos da área da música, entre elas: Percepção, Contraponto, Harmonia, Forma e Análise, Instrumento/Canto e História da Música.

Como observado na análise de algumas disciplinas do eixo temático básico apresentado anteriormente, o texto impresso foi uma das ferramentas utilizadas para a disseminação de informação. No eixo temático das disciplinas específicas da música, para além dos textos, outra ferramenta muito usada para a leitura e escrita de informação é a notação musical tradicional em forma de partitura, ela está quase

sempre presente nas disciplinas práticas e teóricas desse eixo temático específico da área da música.

Não obstante, para que alunos cegos tenham acesso às partituras faz-se necessário que elas sejam adaptadas ao Braille ou outro meio que possibilite a esses alunos realizar suas leituras e escritas musicais. Para alunos com baixa visão, podem ser utilizados recursos de ampliação ou recursos ópticos e não ópticos, de modo a gerar acesso a esse conteúdo. Em uma análise léxica por similitude das falas dos entrevistados, os nodos representados pelas expressões “material” e “leitura” foram os que apresentaram mais coocorrências. Para essa interpretação constatou-se que para ter acesso à leitura do material foi necessária a intermediação do computador e do professor, podendo ambos atuar em complementariedade. Apesar do nodo “colega” apresentar uma baixa representatividade no gráfico, ela também foi citada diante da necessidade de auxílio na adaptação de material (ver Gráfico 4).

Gráfico 4 – Disciplinas de conteúdos específicos



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

Quanto ao acesso aos materiais, Flora (05-10) comenta que não encontrou dificuldades, refere-se à utilização de recurso óptico como auxiliar nas disciplinas de conteúdos musicais: “[...] *claro as minhas notinhas não são tão bonitinhas, eu usava um caderno normal de pauta e a lupa para escrever.*”

Neste tópico, os relatos dos participantes foram específicos a determinadas disciplinas. Para uma melhor análise, procurou-se aproximar esses dados, orientado pela incidência das mesmas em cada uma das falas dos sujeitos pesquisados, exceto para Flora, como descrito acima. A seguir, são analisados aspectos relacionados às formas de adaptações adotadas, de modo a promover o acesso aos conteúdos e aos processos de avaliação.

História da Música

Aulas expositivas que utilizam a apresentação dos conteúdos de forma oral favorecem enormemente o acesso e, conseqüentemente, o interesse e a permanência de alunos com deficiência visual. A esse respeito, Marcelo (04-10) comenta a didática de seu professor de História da Música: “[...] *ele tem uma oratória brilhante, então eu anotava tudo que julgava importante.*” Vitor (09-12) também responde que: “*A aula de História da Música era bem expositiva, então não tinha muito problema, eu fazia minhas anotações em Braille com a reglete e o punção.*”

As avaliações aplicadas a Marcelo e Vitor, pertinentes a essa disciplina, foram feitas de forma oral, conforme relataram os participantes. Vitor destaca que nessa disciplina as avaliações ocorreram em momento diferenciado do resto da turma, só ele e o professor. Nela o professor expunha a pergunta ou o tema e solicitava ao aluno que discorresse sobre: “[...] *era bem interessante e difícil, porque eram provas dissertativas, [...] ele me dizia: – eu quero que tu fales sobre tal coisa –, e assim que funcionava. Ele foi muito feliz.*” Avaliações orais podem configurar-se como um formato muito bem aceito e eficaz para alunos cegos ou com visão muito reduzida.

Sobre a utilização de serviços de apoio na produção de material didático fornecido pelo Programa Incluir, Marcelo (04-10) relata que prorrogou a matrícula na disciplina de História da Música Brasileira, em função da demanda de leitura dos livros requeridos pela bibliografia: “*Na História da Música Brasileira, eu tive de esperar até o momento de abrir o Programa Incluir, pois cada livro tinha 300 ou 400 páginas, então para alguém gravar, digitar ou escanear esse material era muito*

complicado, assim eu fui adiando essa disciplina.” Com o apoio dos serviços do Programa Incluir, passou a receber os textos digitalizados, em formato acessível ao leitor de tela. Esse formato também foi aplicado às ferramentas de avaliação dessa disciplina. Marcelo comenta que, dessa forma, passou a fazer as avaliações através do uso do computador, simultaneamente aos colegas: *“As avaliações passaram a serem feitas assim, com o computador, ele me dava a prova e, dessa forma, conseguia fazer a avaliação na hora e atribuir a nota.”* O computador utilizado por Marcelo era de sua propriedade, portanto não foi um recurso cedido pelo Programa Incluir.

Para Vitor (09-12), que também estudou na mesma instituição que Marcelo, a disciplina de História de Música Brasileira apresentou um diferencial no processo de avaliação, o que, segundo o aluno, foi bem interessante. Com a evolução e atualização dos leitores de tela, como o *NonVisual Desktop Access – NVDA*, que é um *software* livre e de acesso gratuito, é ofertado um novo formato de armazenamento e instalação do programa. Vitor comenta que esse programa possui uma versão portátil (*portable*), ou seja, ela pode ser utilizada a partir de um *pendrive*, sem a necessidade de instalação do programa no computador. Isso agrega maior agilidade e autonomia para os usuários desse programa. Assim, Vitor realizava as avaliações no computador do professor: *“O professor levava o notebook dele para a sala, então eu colocava meu pendrive com o NVDA portátil no computador dele e fazia a prova, foi a única disciplina que eu fiz isso, funcionou bem.”*

Ao discorrer sobre essa disciplina, Vitor faz menção ao Programa Incluir da universidade: *“Tinha o Programa Incluir que adaptava os materiais acessíveis ao leitor (de tela) e ao Braille”*. Ao final da fala, relata que utilizou os serviços do programa para solicitar adaptações de textos mais direcionados às disciplinas específicas da licenciatura e faz uma ressalva com relação à adaptação das partituras: *“[...] eles não faziam as partituras, não tinham conhecimento e nem os programas”*. Dessa forma, destaca que foram poucas as vezes que utilizou os serviços do Programa Incluir.

Teoria e percepção musical

A proposta de ajustes na didática do professor também pode partir de indicação do próprio aluno. Nesse caso, Marcelo (04-10) relata que solicitou ao

professor de Teoria e Percepção Musical que lhe ditasse tudo o que escrevesse ou tocasse, assim era possível realizar suas anotações em Braille: *“Eu anotava tudo, minha percepção, meu entendimento daquele momento ou daquilo que ele tinha apresentado ou tocado, ele me ditava inclusive as notas musicais.”* Nesse sentido, é importante que o aluno e professor debatam sobre metodologias mais adequadas e eficazes na apreensão de conceitos e conteúdos, sempre respeitando as necessidades e especificidades de cada caso.

Para Vitor (09-12), que estudou na mesma instituição que Marcelo, cinco anos mais tarde, foram relatadas outras circunstâncias. Vitor alega que teve dificuldades de acesso aos materiais da disciplina de Teoria e Percepção Musical, eram partituras, solfejos que deveriam ser cantados e textos teóricos.

Normalmente a disciplina de Teoria e Percepção Musical é seriada em quatro semestres em média, então no início Vitor teve de apelar aos colegas para que lhe ditassem as partituras disponibilizadas em fotocópia. Dessa forma poderia adaptá-las, com sua reglete e punção, ao Braille: *“Entre uma aula e outra, quando sobrava algum tempo e algum colega se dispusesse, e tivesse a boa vontade de me ditar, eu dizia – preciso copiar tal coisa –, então ele me ditava e eu copiava em Braille e, assim, fazia a minha partitura.”* Para dispor de mais tempo para realizar suas adaptações solicitava ao professor os exercícios e conteúdos da aula seguinte, desse modo, além de antecipar a produção do material em Braille conseguia mais tempo para estudá-las: *“Eu perguntava para o professor o que seria na próxima aula – “ah vai ter tal e tal exercício” –, ai eu copiava aquele e já estudava.”*

Além de contar com a colaboração dos colegas que atuavam como leitores das partituras para que o próprio Vitor realizasse suas adaptações, ele comenta sobre dois outros métodos utilizados. Porém, as primeiras experiências não tiveram um resultado satisfatório, pois Vitor não possuía uma forma de ler, no computador, as partituras digitadas pelos colegas: *“Eu não tinha um leitor de tela que lesse partituras, para começar não havia, ou seja, o momento que eu mais precisei de um software que tivesse a notação em Braille, como o BME, e depois o Musibraille, não existia ou não chegou até mim.”*

A primeira versão do *Braille Music Editor* – BME foi lançada em 2002, tendo sido atualizada para a versão BME2, em 2012. Já o projeto Musibraille, desenvolvido por Dolores Tomé e Antônio Borges, teve seu lançamento em 2009 (CHAVES GIASTEIRA, 2013). Nesse mesmo ano, a prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS,

juntamente com Dolores Tomé, organizou projeto para a capacitação de 25 professores, com vistas a conhecer e aplicar o Musibraille aos alunos com necessidades especiais da rede pública de ensino⁵⁰.

De forma a contornar os problemas de acesso às partituras digitadas por colegas em *software* de edição, como o *Finale*⁵¹, Vitor (09-12) passou a transcrever através da audição as partituras produzidas pelos colegas. Elas eram salvas no formato *Musical Instrument Digital Interface* – MIDI, pois assim era possível ouvi-las no computador: *“Eu ouvia aquele MIDI e copiava em Braille, já fazia ditado (risos), demorava horas, me lembro de ficar acordado até as três da manhã para fazer os materiais que eu tinha que ler no outro dia.”*

Como forma de auxiliar e agilizar o processo de escrita de partituras, Vitor conta que também desenvolveu, junto a uma colega de disciplina, um sistema alternativo de escrita musical baseado em letras e números: *“[...] criamos um sistema de notação alternativa que foi muito interessante, semelhante ao sistema utilizado para escrever partituras nos programas de notação musical usando o teclado do computador.”* Essa mesma aluna também o auxiliou a formatar seus textos escritos no editor de texto. O sistema de notação musical descrito por Vitor se parece muito com os conceitos utilizados pela notação musical ABC⁵², este é composto por caracteres de texto em formato simples.

A realização de adaptações para o Braille das partituras impressas em sua escrita tradicional permitiu que Marcelo e Vitor tivessem acesso ao conteúdo musical presente nas mesmas. Nos processos de avaliação ocorreu o procedimento inverso, ou seja, tiveram de ser encontradas maneiras de se estabelecer adaptações das partituras escritas em Braille, para o formato tradicional impresso, permitindo que professores pudessem acessar os trabalhos e avaliações realizadas. Um fato que corrobora com a afirmação é que professores de música raramente dominam a musicografia Braille. Como exemplo, tem-se a fala de Vitor (09-12): *“Eu lembro que o meu primeiro ditado de percepção eu fiz em Braille, quando eu entreguei para o professor ele disse – esse é seu ditado? –, então ele comentou que iria arranjar um jeito de ler.”* Logo, se faz necessária a presença de transcritores ou de meios digitais, como os editores presentes em programas de computador, para que

⁵⁰ Para mais informações, acesse: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/default.php?reg=117792&p_secao=3&di=2009-11-11

⁵¹ Para mais informações, acesse: <https://www.finalemusic.com/>

⁵² Para mais informações, acesse: <http://abcnotation.com/learn>

professores e alunos consigam interagir nos processos de aprendizagem e avaliação.

Sobre as avaliações na disciplina de Teoria e Percepção Musical, a primeira forma encontrada por Vitor (09-12) e seu professor foi marcar um horário específico para que o próprio aluno lesse os ditados musicais oralmente ao professor. Posteriormente foi disponibilizado o serviço de um monitor/bolsista para atendimento específico às demandas dos alunos com deficiência visual do curso de música: *“Esse bolsista me deu um auxílio de forma geral, por um semestre, mas eu acabei usando mais para as aulas percepção, eu creio que era o mesmo que auxiliava outro colega (Marcelo) que já estava terminando a graduação.”* O referido bolsista passou a transcrever as partituras em Braille produzidas por Vitor, para a escrita tradicional impressa, para que seu professor pudesse avaliá-las. Eis aqui um serviço disponibilizado pelos núcleos de acessibilidade, no caso, o monitor/bolsista. Ao atuar realizando transcrições, leituras ou executando ditados musicais, desempenhou papel importante para a inclusão de alunos com deficiência visual em um curso de graduação em música.

Marcelo (04–10), ao falar sobre os processos de avaliação dos solfejos cantados, na disciplina de Teoria e Percepção Musical, observa que teve de realizar, por conta própria, transcrições do livro intitulado “Bona”⁵³: *“Eu não tinha os solfejos em Braille, então tive que correr atrás dos colegas para que eles me ditassem, [...] comecei a fazer por amostragem, porque eu não iria conseguir digitar todos, pois são muitos.”* Dessa forma, nas avaliações o professor realizava uma adequação muito coerente: *“Nas avaliações, se fosse para cobrar três exercícios, ele cobrava um, normalmente o mais difícil, para ele avaliar se eu sabia interpretar uma quiáltera, as síncopes, tudo que uma partitura podia exigir.”* Marcelo pontua que foi uma decisão muito importante: *“Isso me pareceu, diante da dificuldade de não ter o “Bona”, em Braille, uma medida muito acertada.”*

Ao falar sobre a disciplina de Teoria e Percepção Musical Carlos (08-12) conta que os testes de solfejo eram retirados de um único livro, e que possuía uma adaptação do mesmo nas seguintes condições: *“As ampliações foram feitas a partir de imagens, então havia algumas imagens distorcidas.”* Para obter sucesso nas avaliações comenta que, pelo fato de ter uma leitura musical lenta, preferia decorar a

⁵³ Pasquale Bona. Método de Divisão Musical com elementos básicos de articulação rítmica e melódica.

maioria dos exercícios avaliados. Nesse aspecto, avaliações que focam habilidades de leitura à primeira vista com alunos com deficiência visual devem ser revistas. Para alunos com baixa visão a leitura pode ser muito focal, pela aproximação da visão sobre a partitura ampliada ou a utilização da lupa, o que pode limitar a antecipação do processo da leitura à primeira vista e, por consequência, a fluência.

Para alunos cegos esse tipo de leitura demanda a memorização das partes para posterior execução, assim leituras musicais extensas podem não ser passíveis de uma memorização rápida. Sobre isso, Marcelo (04-10) esclarece que: *“A leitura musical em Braille está somente embaixo da ponta do dedo, quem enxerga pode ver a página inteira podendo fazer algumas antecipações que vão interferir positivamente na fluidez da leitura da partitura.”* Assim, quando aplicadas devem utilizar um trecho passível de memorização, o que pode variar de um indivíduo para outro. Outra medida favorável pode ser alcançada ampliando o tempo da leitura preliminar realizada por parte do aluno.

Harmonia e Contraponto

Outras disciplinas relatadas pelos participantes da pesquisa, dentro do eixo temático dos conteúdos específicos da área da música foram: Harmonia e Contraponto. Esta última pode ser oferecida antes de Harmonia. Ambas podem ser seriadas em dois ou mais níveis; alguns cursos exigem a disciplina de Teoria e Percepção Musical como pré-requisito à inscrição, mas isso não é um consenso.

No que tange à disciplina de Harmonia, Marcelo (04-10) relembra que utilizou o *software* BME para produzir os exercícios e objetos de avaliação. Acrescenta que nesse período, por volta do ano de 2009, teve o auxílio dos serviços de um bolsista que importava as partituras do BME, feitas por Marcelo, para o *software* de edição de partituras em formato tradicional: *“Eu lembro que uma prova de harmonia eu fiz a música no BME e ele (o monitor) abriu essa música no Finale e mandou para o professor.”* Novamente, pode-se apreciar os serviços prestados pelo monitor/bolsista que posteriormente auxiliou Vitor (09-12).

Marcelo lamenta que o monitor só o auxiliou por um ano: *“Um ano depois, não sei por que razão, não teve esse bolsista, não sei se não tinha mais a vaga ou não tinha mais recurso.”* O que pode ter ocorrido foi a cedência dos serviços de

monitoria, de forma a atender Vitor (09-12) na disciplina de Teoria e Percepção Musical, como apresentado anteriormente.

Ao comentar sobre as experiências na disciplina de Harmonia Vitor (09-12) expõe que utilizava o *software* BME para realizar suas tarefas, elas eram escritas em Braille e posteriormente convertidas em partitura tradicional, mas ainda com algumas dificuldades: *“Harmonia eu fiz grande parte no BME, lembro que dava muito problema na conversão de Braille do BME, para notação tradicional.”* Como citado anteriormente, somente em 2012 a nova versão do BME2 é lançada. Nessa nova versão foram corrigidos aspectos apontados por Vitor, tais como melhor portabilidade dos arquivos do BME, em formato *Extensible Markup Language – XML*, e sua interação com *softwares* como o *Finale* e o *Sibélius*, que são editores de partituras musicais em escrita tradicional. Os dois últimos programas citados também sofreram atualizações que contribuíram para essa melhor relação. Contudo, essas conversões apresentam limitações e podem apresentar erros, o que demanda uma revisão após o processo. Sobre as avaliações Vitor explica que: *“[...] então eu usava o monitor da disciplina de harmonia, eu ditava algumas coisas, as provas de harmonia eram lidas por ele e a gente ia fazendo junto, foi bem importante esse monitor da disciplina.”* Mais uma vez a presença do monitor, que nessa ocasião era vinculado à disciplina, diferentemente do monitor/bolsista cedido pelo núcleo de acessibilidade, recebe menção de destaque.

O fato de prorrogar a matrícula em determinadas disciplinas se configura como um ato de independência e autonomia, por parte desses alunos, de modo a gerenciar a condução destas durante a realização de suas trajetórias acadêmicas, como foi o caso de Marcelo (04-10), citado anteriormente, e também o de (Vitor 09-12). Em consulta às matrizes curriculares do ano de 2009, da universidade que Vitor cursou, foi possível averiguar a oferta da disciplina Contraponto nos dois primeiros semestres do curso. Comenta que optou por fazer a disciplina mais adiante, de forma a adquirir mais autonomia nos processos de adaptação das partituras em Braille para o formato tradicional impresso, quando de exercícios e avaliações: *“O contraponto eu fiz mais para o final do curso, já possuía mais autonomia com o BME e a conversão para a notação tradicional, então eu mesmo podia fazer em casa.”* Mas a dificuldade de acesso à totalidade do material didático permaneceu quando lembra que: *“[...] a professora tinha os textos digitalizados, mas não as partituras, então eu tinha acesso às explicações de contraponto, em texto, mas as partituras e*

os exemplos musicais não.” Para contornar tal ausência e as dificuldades geradas por esta observa que sempre procurava a professora, em horários alternativos, para sanar suas dúvidas. Esse aspecto reforça a dificuldade encontrada por alunos cegos quando da adaptação de partituras musicais.

Para Carlos (08-12) o modo de atuação de sua professora de Harmonia, que também ministrava a disciplina de Contraponto, foi fundamental para seu aprendizado e participação. Afirma que ela o procurou de forma a estabelecer contato para definir estratégias de ensino e avaliação baseadas nas suas especificidades pedagógicas, de modo a efetivar seu aprendizado e contribuir para a sua permanência no curso: *“Ela teve sempre a preocupação de trazer todo o material ampliado, inclusive a pauta, para que eu pudesse escrever.”* Essas diretrizes específicas de adaptações necessárias a Carlos foram também aplicadas às avaliações e a todos os conteúdos disponibilizados durante o semestre.

É importante que alunos e professores e, vice-versa, agendem momentos para deliberar sobre estratégias de ensino e avaliação visando melhorias nas formas de atendimento educacional especializado. Nesse espaço, os alunos podem esclarecer suas necessidades e, junto aos professores, planejarem medidas e metas para atingir os objetivos propostos nas disciplinas. Esse relato de Carlos exemplifica com muito sucesso o resultado desses encontros: *“Ela produzia o material ampliado já com as especificações das minhas necessidades, como tipo de fonte e tamanho de letra.”* Esse processo não é estanque, deve ser reavaliado a cada novo material adaptado: *“[...] algumas vezes percebemos que só ampliando não gerava um bom resultado, então ela refazia no computador.”* Por vezes, a professora atuava na produção de recursos, como é o exemplo de caderno pautado com linhas mais espessas e maior espaçamento entre as linhas do pentagrama, de modo a permitir que Carlos enxergasse e escrevesse seus próprios textos musicais.

Instrumento/canto

Ainda, dentro do mesmo eixo temático de disciplinas, relatos sobre aspectos relacionados às aulas de instrumento/canto também podem contribuir para reflexão.

De maneira a evitar a realização de mais transcrições de partituras, agora de piano, da escrita musical tradicional impressa para adaptações à musicografia Braille, Marcelo (04-10) relembra que *“O que não existia em Braille nós evitávamos,*

eu fazia cinco ou seis cadeiras e ainda trabalhava, então não tinha como produzir novos materiais.” Assim, esse foi um critério muito coerente que orientou a escolha do repertório desenvolvido na disciplina. Foi necessário recorrer às bibliotecas que tivessem acervo de partituras em Braille, de modo a julgar as possibilidades de escolha: *“Na época o Instituto [...], que é um colégio para cegos, tinha um acervo de partituras bastante grande, outras coisas eu recorria à Biblioteca Pública.”* Atualmente a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul incorporou o acervo desse Instituto.

Sobre as obras disponíveis Marcelo pondera que o repertório de compositores contemporâneos é mais difícil de ser encontrado em Braille: *“[...] toquei as invenções de Bach, Debussy, Microcosmos de Bela Bartok, existe alguma coisa de Villa-Lobos e Guerra-Peixe, mas é um repertório mais complicado de encontrar.”* De forma a superar a carência de partituras, a atuação do monitor/bolsista que acompanhava Marcelo e posteriormente acompanhou Vitor foi fundamental para ampliar as possibilidades de execução de repertório, conforme relata Marcelo (04-10): *“Em 2009, foi feito no BME, uma transcrição do chorinho, Atraente, de Chiquinha Gonzaga, eu recebi essa partitura do bolsista, ele fazia essas transcrições, então eu usava o leitor de tela e as setas do teclado para acessar as notas no BME, e assim eu ia decorando.”* Essa foi uma forma encontrada para ler a partitura em Braille, no BME, usando o computador e sem a necessidade da impressão da partitura em relevo, esse tipo de suporte é conhecido como Braille digital.

Ao falar sobre as aulas de piano Vitor comenta que ele mesmo copiou as partituras no primeiro semestre: *“No primeiro semestre eu copiei as partituras, deu um trabalho copiar aquelas partituras enormes de piano”.* Questionado sobre quem lhe ditava as partituras para que ele as adaptasse, responde: *“Qualquer um que eu encontrasse (risos) e que soubesse ler, não era um monitor. Então aqui eu perdi um tempo.”* Diante disso, algumas adequações metodológicas foram assumidas pelo professor, como a de auxiliar na revisão das transcrições realizadas por Vitor: *“[...] eu me lembro de chegar na aula e ele passar as notas comigo, eu ia tocando ele dizia – isso aqui está errado, vamos arrumar.”* Em consequência, também foram aplicadas adaptações nas avaliações: *“[...] então eu tocava menos peças durante o semestre, em função do tempo que eu perdia para transcrever as partituras.”* Como as avaliações eram compostas pelo professor e uma banca avaliadora, coube ao professor explicar tais condições.

Posteriormente, o professor passou a auxiliar o processo de transcrição das partituras para o Braille, digitando as partituras no *software* de editoração de partituras, no caso, o *Finale*, para que, posteriormente, fossem abertas no BME e impressas em Braille. Contudo, não foi possível imprimi-las, pois havia a necessidade de criar os códigos de impressão para o idioma português ausentes no BME. Vitor conta que ele mesmo criou essa codificação: *“O que acontece é que a impressora tem que ser compatível com os caracteres da notação, porque são outras combinações de pontos que não existem nas letras Braille do idioma português. Depois eu acabei criando.”* Em resumo, Vitor usava o leitor de tela e o BME para ler as partituras através de informações de voz, mesmo modo apontado por Marcelo, anteriormente.

Sobre suas aulas de violão na universidade, Carlos (08-12) relata que teve dois professores ao longo do curso, destaca dificuldades de postura durante a leitura à primeira vista exigida pelo primeiro professor: *“Meu professor tinha essa preocupação, de eu ter um domínio de leitura, ele ampliava os materiais, mas não ficavam tão bons, pois ele só passava de uma folha A4 para A3, coisa do tipo ou para duas em A4.”* É preciso esclarecer que, para que Carlos possa ler as partituras é necessária uma aproximação dos olhos junto à partitura, isso reflete na postura do estudante e do instrumento musical, dificultando a execução e comprometendo a saúde e a integridade física do estudante: *“A postura no violão ficava comprometida, pois tenho que aproximar o meu olho da partitura.”* Como recurso selecionava pequenos trechos musicais, que por vezes não contemplavam uma ideia musical completa, além de usar gravações de outros instrumentistas para auxiliar o aprendizado do seu repertório musical.

Com a troca de professor abriram-se possibilidades de novas discussões sobre como otimizar o estudo do violão: *“[...] ele se preocupou em reproduzir um material que me permitiu ter um melhor acesso, eu achei interessante, e para mim facilitou bastante.”* Sobre a reprodução do material Carlos esclarece que: *“Ele começou a produzir as partituras em software de edição de partituras então mudava o tamanho de linhas, a clareza da partitura.”* Quando retoma a questão da realização de leitura musical complementa que houve uma melhora no processo em detrimento da oferta de material adequado e com maior qualidade de produção. Também aponta maior flexibilidade na exigência da leitura à primeira vista como prática musical: *“A forma como trabalhava não me prejudicava a leitura, e se isso*

acontecesse ele dispensava e passava para fundamentos da técnica, por exemplo.” Outra disciplina que utiliza muita informação no formato de partituras impressas é a de Canto Coral. Carlos relembra que diante da dificuldade de obter partituras das músicas em formato ampliado, acabava por recorrer a outros meios: *“Eu buscava na internet as peças, às vezes, eu mesmo fazia a transcrição ouvindo um coro cantando, [...] Então tinha um trabalho dobrado.”*

Claro que futuros professores de música e instrumentistas devem ler música, mas essa forma de prática pode ser diferenciada quando realizada por pessoas cegas ou com baixa visão. Ao finalizar sua fala sobre as aulas das disciplinas do eixo temático específico, Carlos ressalta que não basta apenas que professores tenham boa vontade e disposição para trabalhar com alunos com deficiência, observa que, além disso, para um atendimento adequado é necessário adquirir conhecimentos específicos sobre como ensinar música para alunos com deficiência.

Ao encerrar a análise desse eixo temático de disciplinas, foi possível constatar que a grande dificuldade de acesso ao material didático tem maior incidência na oferta de partituras acessíveis às pessoas com deficiência visual. No estado do Rio Grande do Sul, não existe uma fundação ou instituto que realize, com propriedade, essas adaptações, principalmente as de nível acadêmico, pois possuem maior complexidade e, por consequência, necessitam de maior conhecimento e habilidade do transcritor. Outro aspecto é que essas transcrições não são realizadas em pouco tempo, o que demanda planejamento antecipado, quando ventilada a possibilidade de solicitar esse tipo de material à instituição detentora desse conhecimento, como o caso da Fundação Dorina Nowill⁵⁴, em São Paulo.

Talvez, uma maior aproximação dos departamentos e alunos de música com os laboratórios de acessibilidade do Programa Incluir possa desencadear uma parceria salutar nesse sentido. De modo a contribuir para o acesso e permanência de alunos com deficiência visual em cursos de música, bem como na formação de novos profissionais e professores capazes de promover a inclusão nesse espaço acadêmico.

⁵⁴ Para mais informações, acesse: <http://fundacaodorina.org.br/>

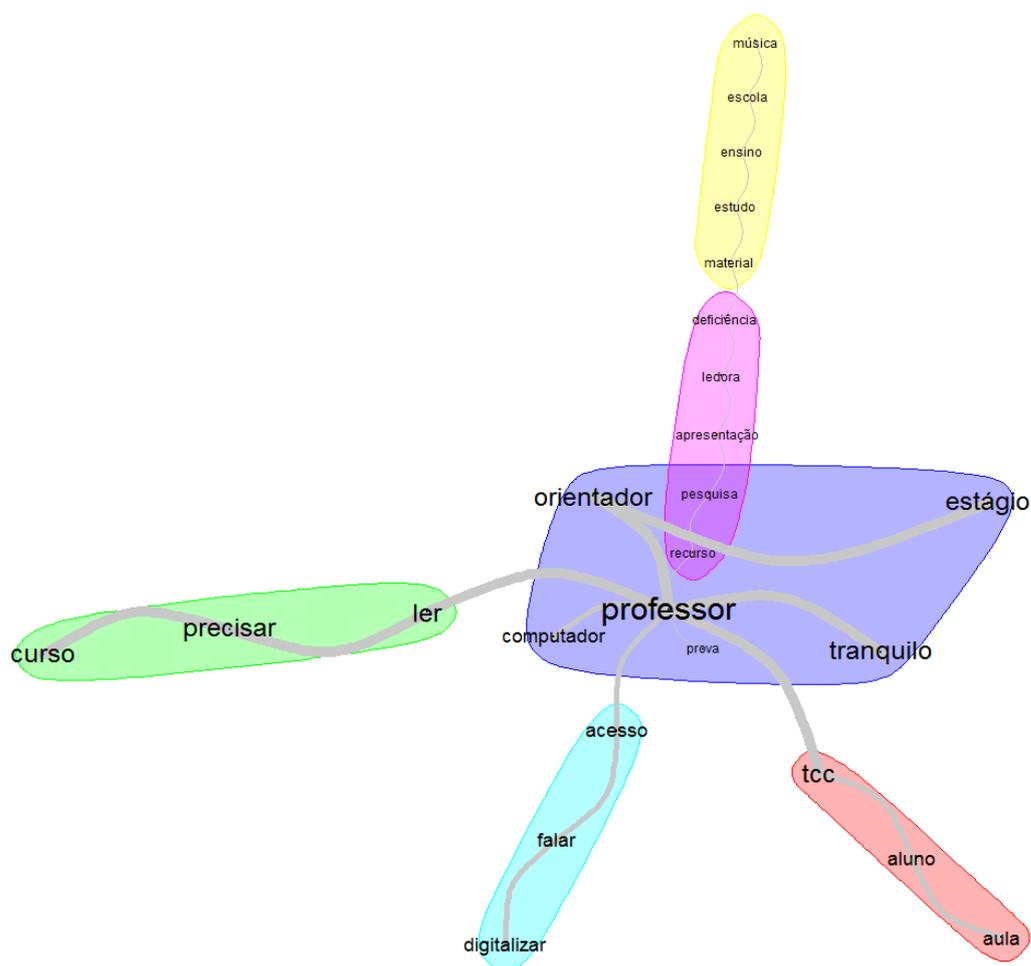
6.2.3 Disciplinas de conteúdos teórico-práticos

Esse espaço é reservado à análise das falas dos participantes quanto à frequência as aulas das disciplinas do eixo de conteúdos teórico-práticos, entre elas: Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e Novas Tecnologias. Contudo, as disciplinas abordadas pelos participantes da pesquisa foram os Estágios Supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso. Já Flora (05-10) concluiu seus estudos no Bacharelado, portanto seu relato teve como foco o Recital de Final de Curso.

Ao submeter as falas dos participantes da pesquisa, desse eixo temático, à Análise de similitude e Análise lexical clássica do IRaMuTeQ foi possível constatar o retorno da centralidade dos discursos na figura do professor (ver Gráfico 5):

A proposição apontada pelo gráfico retoma o foco na figura do professor, seja como orientador do processo de Estágio Supervisionado, do Trabalho de Conclusão de Curso e, no caso de Flora, do Recital de Conclusão, exigência dos cursos de Bacharelado. Parece haver um depósito de centralidade na figura do professor nos relatos que versaram sobre “as primeiras impressões”, e na etapa final do curso, fechando assim, um ciclo. Sobre a relação com os “mestres” Marcelo (04-10) ao relembrar de sua orientadora, comenta: “[...] *olha tu não tem noção do quanto foi importante ter estudado com esses professores.*” Mais adiante, não contém a emoção ao relembrar das experiências compartilhadas com os professores: “*A gente começa a se lembrar dessas coisas boas que a gente viveu e desses professores que nos ensinaram, nos ajudaram muito, e vem à emoção que fala mais alto e acaba saindo na gravação.*” Tal constatação parece realçar a importância dos professores na trajetória acadêmicas dos alunos, como também o papel de referência que representam.

Gráfico 5 – Disciplinas de conteúdos teórico-práticos



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

Flora (05-10) argumenta que como mudou de ênfase durante sua trajetória acadêmica, as disciplinas da licenciatura foram cumpridas até o quarto semestre. Após esse período, passou a dedicar-se exclusivamente as disciplinas do bacharelado, em especial as de ordem prática. Lembra que teve um processo tranquilo até a realização do seu Recital de formatura: “[...] eu sento e solfejo as peças, foi tranquilo essa questão do recital, é o meu modo de ler até hoje.” Também comenta que a professora, quando necessário, contribuía para o esclarecimento de possíveis dúvidas na leitura da partitura: “De vez enquanto tinha uma letra que era bem pequena ou desenhada, ou ainda apagada, aí minha professora dizia o que era, mas, tranquilo.”

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado, Marcelo (04-10) o realizou na Educação Infantil e conta que os relatórios eram enviados por e-mail à orientadora,

destacando que essa professora digitalizou a Tese de sua autoria, de forma a propiciar que Marcelo a lesse. Sobre as intervenções no espaço escolar, descreve: *“Não houve problemas, fiz estágio com uma colega de curso, em dupla, um planejamento era meu, outro dela, foi na educação infantil, um perfil que eu gosto muito. Foi bom.”*

Vitor (09-12) também realizou seu Estágio Supervisionado aos mesmos moldes que Marcelo, lembrando que estudaram na mesma instituição. Porém suas duas inserções de estágio foram nas séries iniciais do Ensino Fundamental: *“Eu fiz meu estágio em dupla, dois estágios, na series iniciais do Ensino Fundamental. A gente fazia os planos de aula no computador, não teve grandes problemas.”* Vitor relata um primeiro desconforto, ao ingressar na sala de aula, o que foi, aos poucos, sendo contornado pela quebra das expectativas e auxílio da professora regente. Cometa que, além desses receios, que julga normal para uma primeira experiência de estágio, em sua prática docente ainda encontra dificuldades com as questões de deslocamento com os alunos dentro do espaço escolar: *“Hoje a questão do espaço e apoio logístico para encaminhar alunos são problemas que eu enfrento no dia a dia, na sala de aula.”* Nesse momento, houve uma reflexão e projeção dos temas lembrados durante a entrevista, para o seu cotidiano, pois Vitor é professor de música da rede regular de ensino. Nesse sentido, o cotidiano de professores de música com deficiência visual pode constituir-se como profícuo campo de investigação, entendendo como uma das possibilidades desse estudo apontar novos caminhos para possíveis pesquisas futuras.

Sobre a suas experiências com o Estágio Supervisionado, Carlos (08-12) pontua que os mesmos foram constituídos do pré-estágio, destinado às observações e, posteriormente, o estágio em sala de aula. Recorda que as duas etapas desse processo foram, respectivamente, nas series iniciais e, depois, nas séries finais, pois não existem escolas de Ensino Médio que recebam estagiários da área da música em sua cidade. Para a elaboração dos relatórios, a ferramenta utilizada foi o computador. Carlos destaca que durante seus estágios na Educação Básica teve contato com alunos com deficiência: *“Uma coisa interessante é que em cada estágio eu tive um aluno com deficiência, um na área visual e outro com autismo.”* O fato observado por Carlos traz uma importante aspecto da “Nova Escola” que se constitui a partir do paradigma inclusivo. Dessa forma, os cursos de licenciatura devem oferecer disciplinas que tratem e discutam formas de organizar uma pedagogia

musical adequada às diferenças presentes na sala de aula, de modo a proporcionar uma atuação docente e educação musical inclusiva.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Marcelo (04-10) retoma o assunto das adaptações de partituras e as possibilidades de intercâmbio de arquivos entre *software* de escrita e impressão em Braille e os utilizados para a editoração de partituras impressas na escrita musical tradicional. A pesquisa tem ligação direta com as experiências vivenciadas em sua trajetória na academia. Ao abordar os meios e os benefícios da utilização de computadores como ferramenta de acesso aos conteúdos e suporte durante as avaliações, e do sucesso alcançado, também demonstra a necessidade de as universidades investirem nesses programas ou desenvolverem tecnologia semelhante, propiciando, assim, a quebra de barreiras relacionadas à informação e à educação musical da pessoa com deficiência visual.

Sobre seu Trabalho de Conclusão de Curso, Vítor (09-12) relata que o tema principal foi a improvisação musical. Já com maior autonomia nos processos de adaptação de textos e partituras relembra: *“Os textos menores eu usava o escâner, [...] Eu tinha um escâner no meu trabalho e eu mesmo fazia.”* Também, comenta que solicitou ao núcleo de educação especial da universidade apoio para a adaptação de dois livros da biblioteca universitária, porém, acrescenta que essas solicitações ocorreram poucas vezes. Sobre o processo de formatação dos textos no computador conclui: *“[...] a professora orientadora me ajudava a formatar alguma coisa”*. Essa etapa final de formatação conforme norma da ABNT ainda apresenta dificuldades para as pessoas com deficiência visual. Tal fato ocorre devido a problemas na interação entre os *softwares* de edição de texto e os leitores de tela, principalmente as questões relacionadas à diagramação do texto.

Através de estudo de caso realizado na Escola Luiz Braille, em sua cidade, Carlos (08-12) investigou em seu Trabalho de Conclusão de Curso, o ensino de música para crianças com deficiência visual. Relembra que essa temática o acompanha desde o ingresso na graduação: *“Busquei um curso de licenciatura, pois sempre tive a intenção de discutir as questões de acessibilidade ao ensino.”* Para acessar os textos teóricos para a realização da pesquisa Carlos destaca a presença de ledor: *“Solicitei a presença da ledora do núcleo e textos digitalizados, como a Declaração de Salamanca, mas eu usei mais o recurso da ledora.”* Também acrescenta que fora dos horários acadêmicos teve o auxílio da família. Relembra que, durante o processo foi presenteado com um livro que tratava da sua temática

de pesquisa: *“Teve uma professora que soube da minha pesquisa e me presenteou com um livro sobre o ensino de música e pessoas com deficiência, ele foi muito útil a minha pesquisa”*. Talvez esse episódio possa contribuir para a reflexão sobre a importância de relações pessoais saudáveis entre alunos e professores, e do belo gesto dessa professora, que com certeza marcou a trajetória acadêmica desse aluno.

Para apresentação de sua pesquisa Carlos dispensou o formato visual. Diante disso, acrescenta: *“Então houve essa diferenciação na minha apresentação, tinha toda a apresentação na ponta da língua.”* Alunos apresentam trabalhos durante boa parte de sua trajetória acadêmica, podem estar presentes nas apresentações dos grupos de pesquisa, seminários, congressos, entre outros. Nessas apresentações a projeção visual de temas e tópicos sobre o conteúdo dissertado é muito comum. Nesse sentido, dificuldades com a confecção e diagramação dos objetos e suas disposições espaciais no corpo do texto podem apresentar os mesmos problemas relacionados à formatação de texto e as interações com os leitores de tela. Nesse caso, a presença de pessoas sem deficiência visual pode auxiliar na confecção dessas apresentações.

Essas etapas finais revelaram uma maior aproximação entre professores e alunos, em função das especificidades e necessidade de orientação. Também ficou evidente que todas as experiências acumuladas durante as trajetórias acadêmicas tornaram essa fase mais tranquila e autônoma. A presença de colegas no compartilhamento dos estágios e auxílio dos professores, ledores, além da ferramenta do computador, contribuiu, satisfatoriamente, para a conclusão das disciplinas desse eixo temático e para a finalização da graduação dos participantes da pesquisa.

6.3 SOBRE ACESSIBILIDADE

Como mencionado anteriormente, a Acessibilidade carrega em si valores de princípio e de direito. Como princípio, visa proporcionar possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas, sejam de uso público ou privado, na zona rural e urbana, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015). Também,

se constitui como um direito instrumental para a manutenção de outros direitos, pois, sem ela, as pessoas com deficiência podem ser impedidas de se deslocar, de estudar, trabalhar, adquirir bens próprios, entre outros. Conforme a CDPD, ela representa mais do que o acesso, possibilita às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida com igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011a).

Para que pessoas cegas se desloquem com maior segurança e autonomia é preciso que tenham desenvolvidas habilidades de Orientação e Mobilidade. Segundo Hoffmann e Seewald (2003) elas são uma atividade motora e podem ser definidas como um processo amplo e flexível, constituído por um conjunto de condições cognitivas, mecânicas, afetivas e sociais que, por um elenco de técnicas apropriadas e específicas, permitem ao seu usuário elaborar e realizar com maior autonomia seus movimentos e ações na e sobre as mais diversas estruturas, espaços e situações do ambiente.

De modo a auxiliar a mobilidade de pessoas com deficiência visual, a instalação de pisos táteis de direcionamento e alerta/mudança de direção podem ser instalados nos ambientes. Segundo normas da ABNT NBR – 9050 (2015, p. 19), piso tátil significa: “piso caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação, principalmente, às pessoas com deficiência visual ou baixa visão.” São classificados em dois tipos: de alerta e direcional.

Considerando que instituições de ensino são espaços frequentados por pessoas com deficiência visual, serão agora apresentadas as observações feitas pelos participantes da pesquisa sobre a acessibilidade física.

Em relação à orientação dos espaços dentro do campus da universidade Marcelo (04-10) sugere que: “[...] *como o prédio era longe do portão do campus, podia ter um piso emborrachado, não sei se tem isso hoje, aquele piso, não o de bolinha, aquele trilho que vai te levando.*” Marcelo faz referência ao piso tátil de orientação, ele tem a função de orientar o caminho até determinado ponto. Essa orientação presente no piso é transmitida ao transeunte através da bengala branca, recurso muito utilizado por pessoas cegas durante seus deslocamentos, dispensando o auxílio de guia humano ou cão guia.

Sobre o mesmo deslocamento, Vitor (09-12), que também estudou na mesma instituição que Marcelo, cometa: “[...] *o caminho é chato de fazer, atravessava a [...]*

e vai, mas também alguém sempre te ajuda, quem tá acostumado a andar na rua sabe.” Já sobre a localização dos prédios no campus lembra que: *“[...] foi complicado, lá eu não andava, o prédio é muito grande e eu não o conhecia a ponto de andar sozinho, [...] como é muito aberto a gente não tem ponto de referência. Não havia nada de adaptação para orientação.”*

A instalação de pisos táteis evita que pessoas com deficiência visual se deparem com situações de perigo ou obstáculos durante seus deslocamentos. Eles auxiliam essas pessoas a trafegarem sozinhas facilitando a movimentação em lugares familiares e o reconhecimento de espaços onde caminham pela primeira vez (BRASIL, 2015).

Com relação à locomoção os participantes Flora (05-10) e Carlos (08-12), ambos com baixa visão, relataram que se locomoveram nos espaços acadêmicos com autonomia. Sobre esse aspecto, Flora pontua: *“[...] inclusive quando a gente comprou a lupa, o professor me fez levar uma bengala, aquela bengala branca, que eu nunca usei lá, na verdade.”* Já Carlos comenta: *“Eu me locomovo bem.”*

Para uma melhor localização nos espaços internos, podem ser usadas placas com figuras ou escrituras em Braille, que poderão indicar sala, pavimento, saídas de emergência, teclas do elevador, sanitários, entre outros (ABNT – NBR, 2015). Acerca dessas informações internas, Marcelo (04-10) observa que, na época em que frequentou a universidade, as observâncias eram focadas na construção de rampas em novas edificações. Sobre informações de localização interna Vitor (09-12) comenta: *“Não tinha inscrição alguma nas salas, então eu ia decorando, podia ter algo em Braille.”* Mais adiante Vitor complementa: *“Parece que agora colocaram números Braille no elevador.”* Para localizar as salas do prédio Carlos (08-12) relata que: *“Não havia marcações nas escadas ou informações de salas, eu fui aprendendo por conta própria, três portas para lá, tal sala, ou eu perguntava a outras pessoas.”*

Além disso, foram coletados alguns dados sobre o acesso aos espaços de informação e comunicação, tais como: portal do aluno, site institucional, ambientes virtuais de aprendizagem e biblioteca, conforme as experiências descritas pelos participantes da pesquisa.

Ao observar a análise de similitude, elaborada pelo IRaMuTeQ, constatou-se a presença da expressão “colega” como principal nodo. Essa tem como aresta em destaque, a conexidade com o termo “gente”, que diz respeito às relações entre

Com relação ao acesso aos espaços virtuais da instituição, tais como, portal do aluno, site da universidade/departamento e ambientes virtuais de aprendizagem, é possível apreciar a presença de colegas na mediação dessas ações.

O ato de matricular-se pode ocorrer virtualmente, ou via formulários impressos, Marcelo (04-10) relembra que fazia suas matrículas sob orientação de professor e que alguém preenchia os formulários de efetivação da matrícula: *“Eu sei que a internet surgiu há muito tempo, mas por muito tempo se fez as coisas com papel. O que eu me lembro é que alguém me matriculava, via as possibilidades [...]”*

Ao ser indagado sobre a existência de alguma orientação de matrícula responde: *“É eu fui nessas orientações, eu me lembro da professora [...]. Eu sei que ela me ajudou nisso.”*

Já Vitor (09-12) comenta que: *“Depois da primeira matrícula presencial, as outras eu mesmo fiz, às vezes eu tinha a ajuda de um colega, mas no geral eu mesmo conseguia fazer.”* Após a primeira experiência de matrícula destaca, com entusiasmo, que fazia suas rematrículas via internet: *“[...] foi bem legal, não era sempre que se conseguia acessar um site, hoje em dia já está mais acessível, mas até então não era qualquer site que se conseguia acessar, eu acessava conceitos e fazia a matrícula.”* Isso está relacionado com a evolução e atualização dos softwares de leitura de tela e a observância de diretrizes de acessibilidade virtual promovidas pela instituição em seu site e portais institucionais. Isso constituiu, por parte da instituição, uma ação inclusiva, de modo a quebrar barreiras de acesso à informação.

Ao falar sobre espaços virtuais, Flora (05-10) relembra que os usava apenas para acessar e-mails, e que obteve o auxílio de um colega na criação do mesmo: *“Não usava muito, um colega de [...] criou um e-mail”*. Ela também comenta que tinha pouco contato com o computador: *“eu não tive acesso ao computador, não sabia ligar e era muito pequenininho [fontes da tela, ícones], tanto que hoje uso a lupa do computador, não uso leitor de tela, com a lupa tudo fica um pouco maior [...], então é muito mais fácil para mim.”*

Quem também fala sobre a utilização dos espaços virtuais da instituição é Carlos (08-12), ele esclarece que: *“Na minha época eu usava só para fazer a matrícula, usando as ferramentas do computador, a lupa ou lente de aumento do Windows e os leitores de tela”*. Um detalhe importante observado por Carlos diz respeito às configurações dos computadores disponibilizados na biblioteca da

instituição, neles é possível consultar o catálogo de obras, fazer reservas e solicitar renovações de empréstimos. Porém para ele essas ações eram dificultadas: “[...] evitava usar os computadores da biblioteca para fazer pesquisas, eles dispensavam as ferramentas de acessibilidade do computador, talvez para ele ficar mais leve, funcionar melhor, acho que desconhecem, parece que esse recurso não é importante.” Para contornar tal problema de acesso, passou a utilizar seu próprio computador: “Então eu comecei a usar o meu computador para fazer as pesquisas.”

Dessa forma, os recursos de acessibilidade devem ser disponibilizados em todos os computadores da instituição destinados à utilização por parte de alunos com deficiência. Esses recursos estão presentes no próprio sistema operacional, ou em tecnologia assistiva utilizada por pessoas com deficiência visual, tais como: lupas virtuais e leitores de tela. Softwares de gênero assistivo podem ser encontrados gratuitamente na internet.

Outro espaço de baixa acessibilidade, e por isso, pouco desfrutado por alunos cegos ou impedidos de lerem textos impressos sem ampliação, é a biblioteca. Essa afirmação não se aplica à Flora (05-10), pois através do uso da lupa e de sua visão residual foi possível ler todos os livros que lhe foram requisitados. Segundo ela: “Foi tranquilo, tirava os livros que precisava”. Com relação as suas leituras esclarece que: “Sempre li as coisas que precisava: os materiais [textos], as partituras, todas eu leio com a minha lupinha, não amplio nada, leio normal.”

Para acessar os títulos da biblioteca Carlos (08-12) faz menção ao auxílio da ledora que lhe foi disponibilizada pelo núcleo de acessibilidade da instituição, mas também aparece a figura do(a) colega, como mostra o gráfico elaborado pelo IRaMuTeQ. Sobre o acesso à biblioteca Carlos relata que: “Como eu te disse, não era uma biblioteca acessível, quando eu tinha que ir à biblioteca eu precisava do auxílio da ledora ou de algum colega, eu só deixava para usar em casos muito específicos.” A isso se soma a fala anterior de Carlos quando da ausência de lupa e leitores de tela nos computadores da biblioteca, dificultando o acesso ao catálogo de obras disponíveis.

Vitor (09-12) também expressa uma relação semelhante com esse importante espaço de informação e cultura: “Uma vez eu peguei um livro e levei para adaptar. Eu não acessava quase nada da bibliografia das disciplinas, claro tirando os textos que me mandavam por e-mail.”

Já Marcelo (04-10) comenta: *“Olha, na biblioteca eu nunca achei em Braille o que eu queria. As pessoas, os colegas ou a própria bibliotecária tinham que fazer o acesso.”* Sobre as demanda de leituras necessárias observa: *“O problema é não ter o livro, esses livros específicos.”*

Nesse sentido, acaba se restringindo a possibilidades de ampliação de conhecimento, por parte dos alunos com deficiência visual, pois as bibliotecas universitárias, em sua maioria, não possuem livros técnicos e didáticos de música em Braille, áudio livros, ou ampliados e digitalizados em formato acessível aos leitores de tela. Essa afirmativa é amparada por uma busca realizada nas plataformas das bibliotecas das universidades cursadas pelos participantes da pesquisa. O resultado encontrado aponta para a presença de obras em Braille catalogadas na biblioteca de apenas uma instituição, sendo que o acervo apresentado é o mesmo disponibilizado pela Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Nesse caso, o que ocorre é uma parceria entre instituições públicas, de forma a disponibilizar alguns títulos em Braille. Essa biblioteca possui um setor Braille que adapta livros aos usuários cegos ou que não podem ler livros impressos.

Contudo, a biblioteca pública do estado possui um acervo limitado de obras direcionadas à área da música. Vitor (09-12) foi uma dos participantes que relatou a utilização desse material: *“Usei também as partituras em Braille da Biblioteca Pública, usei para me preparar para o ingresso e também durante o curso.”* Outra instituição/fundação que tem produzido muito material em Braille, inclusive partituras e livros didáticos de música, é a Fundação Dorina Nowill/SP. Vitor comenta que solicitou algumas partituras à fundação, porém não obteve sucesso: *“Eu procurei o catalogo de partituras em Braille da Dorina, [...], eu pedi várias vezes essas partituras por e-mail. Durante o curso eu mostrei para o professor de piano e ele disse para eu tentar pegar algumas para estudar, mas a gente nunca conseguiu.”*

Disciplinas possuem bibliografias básicas e complementares, com base na fala dos três participantes, com exceção de Flora (05-10), que não necessita de adaptações para ler os livros, pois se utiliza do recurso da lupa, todos os outros entrevistados relataram dificuldades de acesso aos livros das bibliografias indicadas. Sendo somente possível o acesso via leitor(a)/colega, ou adaptações em forma digital ou Braille, mas que diante do montante de livros que pode compor uma bibliografia, isso pode ter significado muito pouco. Medidas que visem adaptar livros que são referências nessas indicações de leitura são uma boa estratégia que

poderia ser tomada por bibliotecas e departamentos de ensino das universidades, junto aos seus núcleos de acessibilidade, ou na ausência destes, com entidades ou organizações que possuam profissionais capacitados para realizar essas adaptações, sendo as partituras efetuadas por profissional que domine as regras internacionais da musicografia Braille (BRASIL, 2004).

Diante dessa dificuldade começa a ocorrer um movimento nacional de construção de bibliotecas acessíveis. Nessa esteira, a Fundação Dorina Nowill lança, em 2013, a “Dorinoteca: Biblioteca digital Dorina Nowill”⁵⁶, que conta com mais de 4 mil títulos nos formatos: Leitura Falada, Daisy e Braille.

⁵⁶ Para mais informações, acesse: <http://www.dorinateca.org.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução desse texto, o ingresso de uma discente com baixa visão na instituição de ensino superior em música, na qual atuo como docente instigou-me a investigar a presença de alunos com deficiência visual na graduação em música, entendendo que através do estudo com egressos poderia responder o seguinte questionamento: *Quais as principais ações, recursos e serviços utilizados para promover o acesso, a permanência e a participação de alunos com deficiência visual nos espaços de educação superior, no âmbito da graduação em música?*

É importante lembrar que conforme orientações apresentadas no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade em seus diversos contextos, devendo ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para responder a questão de pesquisa foi necessário observar desde ao acesso aos editais e modalidades de processo seletivo, incluindo os Testes de Habilidades Específicas - THE; a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos; a oferta de apoio pedagógico extracurricular e a promoção de acessibilidade.

Acredita-se que instituições e alunos estão diretamente envolvidos na obtenção de sucesso no processo formativo, assim, foram analisadas ações, recursos e serviços ofertados pelas instituições universitárias, mas também, como os alunos (participantes da pesquisa) atuaram diante desse processo, de modo a efetivar suas permanências, participação e sucesso acadêmico. Para que isso ocorra, é preciso eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, de modo a promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Como descrito acima, as ações, recursos e serviços visam promover a acessibilidade em todas as etapas e eixos que estruturam a universidade. Logo as considerações foram avaliadas com base na oferta de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e

pedagógicos (BRASIL, 2008b). Por outro lado, como já apontado, a ausência dessa oferta pode acarretar em barreiras que dificultarão a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência visual.

A seguir serão descritas quais ações foram adotadas pelas instituições de ensino superior, nas quais os participantes da pesquisa ingressaram e concluíram sua graduação em música. Elas são descritas com base nos depoimentos de quatro egressos com deficiência visual que cursaram uma graduação em música.

Ações

Uma das principais ações adotadas pelas universidades nas quais os participantes da pesquisa concluíram suas formações acadêmicas foi a adesão ao Programa Incluir. A partir de 2006, conforme consta nos relatórios dessas instituições, as mesmas passaram a responder pela organização de ações institucionais visando garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Dessa forma, os participantes da pesquisa utilizaram os serviços desses núcleos em algum momento de suas trajetórias acadêmicas. Contudo, durante o curso e conforme os relatos dos participantes, as adaptações se restringiram ao material em texto, não sendo realizada, pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade, a oferta de partituras em Braille ou ampliadas, exceto em parte do processo seletivo.

Outra ação que cabe menção foi o tratamento diferenciado destinado à Flora (05-10) para que pudesse ser alojada o mais rápido possível na moradia estudantil, com vistas a essa ação a instituição deu prioridade à aluna durante apreciação de solicitação de concorrência às vagas.

Nos processos seletivos, de maneira geral foram atendidas todas as solicitações de atendimento especializado requeridos pelos alunos. Como sugestões, aponta-se a necessidade de: disponibilizar todos os editais em formato acessível aos leitores de tela; todo e qualquer formulário, se ofertado em formato DOC (Word) ou TXT (Bloco de notas), fornece autonomia de leitura e preenchimento por parte do aluno.

Em relação ao THE foi possível observar, que a maioria das partituras e materiais de leitura foram acessados pelos alunos, com exceção das partituras para as provas práticas de instrumento que não foram ofertadas em Braille, ou mesmo

ampliadas. Nesse sentido, quanto maior for o prazo de publicação dos programas das provas específicas em relação as suas realizações, mais tempo terão os alunos para adequar esse repertório as suas formas de leitura e desenvolver o estudo da performance musical.

Pode se constituir uma ação salutar a observância de catálogos de obras musicais em Braille, de modo a eleger um repertório que já esteja adaptado a esse formato. Para ampliações e adaptações ao Braille, poder-se-ia também disponibilizar, além do meio impresso, ou PDF, partituras em formato *MusicXML*, pois esse formato propicia um ampliação mais precisa ou mesmo a portabilidade com *softwares* de edição de partituras em tinta e em Braille, como o *Finale* e o *BME*. Isso proporcionaria aos alunos maior autonomia no processo de adaptação das mesmas. Compreendendo que é pelos sentidos remanescentes (tato, paladar, olfato e audição para alunos cegos e acrescenta-se o resíduo visual para alunos com baixa visão) que alunos com deficiência visual recebem e organizam a informação no processo de apropriação do conhecimento e construção da realidade (BRASIL, 2004). A presença de mediadores e a adoção de uma pedagogia que ofereça condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular podem conduzir a uma maior igualdade de oportunidades no campo da educação.

Do ponto de vista de ações docentes, foi possível perceber, ao longo dos depoimentos, referência à metodologia de ensino dos conteúdos de forma expositiva, por parte de alguns professores. Esse tipo de ação privilegia o referencial auditivo muito presente em pessoas com deficiência visual. Outra constatação foi a atuação de docentes como prestadores de serviço de adaptação de material didático, ou seja, quando o próprio professor providencia as adaptações, sem auxílio de núcleo ou centro de atendimento especializado. Isso se constitui como uma atitude positiva por parte do(a) professor(a). Nesse sentido, não foram impostas barreiras atitudinais, pois poderia haver o entendimento de que o professor não é responsável pela adaptação de material didático.

Também se perceberam reformulações nos formatos de avaliações, incluindo prova oral e prova escrita com utilização de computadores e leitores de tela. Outro aspecto interessante foi a reavaliação de exigências quanto número de obras do repertório, principalmente diante da dificuldade e tempo dispendido para adaptar partituras impressas em tintas para o formato em Braille. Nesse processo de adaptação das partituras foi citada a atuação do professor como um auxiliar na

revisão das partituras em Braille produzidas pelos alunos cegos. Esse tipo de procedimento é comum nas organizações que realizam adaptações de materiais impressos em tinta para o Braille, em que um leitor sem deficiência e um com deficiência fazem uma revisão conjunta da transcrição realizada.

Como apontado acima, alguns professores reconfiguram suas práticas de modo a ensinar, interagir e avaliar esses alunos. Contudo, em alguns casos elas foram adotadas de forma parcial ou tardia, principalmente no que diz respeito à oferta de partituras adaptadas ao Braille, ou ampliadas.

Serviços

Foram de extrema importância os serviços prestados por monitores/bolsistas, uma vez que, com suas atuações auxiliaram nas adaptações de material e acesso às leituras, como no caso de ledores(as). Todavia, os alunos que necessitaram desse serviço não o tiveram durante toda a sua trajetória acadêmica. Na ausência destes, colegas e familiares também foram citados como essenciais nesse processo.

Dessa forma, a presença de monitores e ledores que acompanhem alunos com deficiência visual não só em períodos pontuais ou esporádicos, mas sim em um atendimento mais prioritário, estendendo-se para antes e depois das aulas, pode ser importante para proporcionar mais agilidade nas adaptações e leitura dos materiais e auxílio nos registros das aulas. Um modelo otimizado seria a presença de bolsistas que pudessem acompanhar o aluno com deficiência em todas as disciplinas de sua trajetória acadêmica.

Quanto aos serviços de adaptação de material didático, prestados pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade, constatou-se que, durante o curso e conforme os relatos dos participantes, as adaptações se restringiram ao material em texto, não sendo realizadas as relacionadas às partituras em Braille ou ampliadas, exceto no processo seletivo. Nesse sentido, durante as disciplinas e de forma a sanar tal dificuldade professores, alunos e bolsistas trabalharam em conjunto. Contudo, em alguns casos elas foram adotadas de forma parcial ou tardia, principalmente no que diz respeito à oferta de partituras adaptadas ao Braille, ou ampliadas. Cabe salientar que a inclusão e permanência de alunos com deficiência visual em um curso de graduação em música não é somente responsabilidade do professor(a), ela é institucional, envolve também os núcleos/programas de inclusão e

acessibilidade, gestores, coordenadores de curso e o próprio aluno envolvido. Nesse sentido, análises prospectivas das disciplinas que serão cursadas por alunos com deficiência visual, no decorrer de cada semestre, poderão facilitar o planejamento e realização de estratégias coerentes e efetivas, de modo a qualificar o atendimento prestado. Outro diferencial poderia ser a criação, dentro dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade em universidades que ofertam cursos de música, de setor específico para a adaptação de partituras, seja em Braille, ampliada, ou outros formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual.

Recursos

Dentre os recursos oferecidos pelas instituições de ensino superior para ampliar o acesso de alunos com deficiência visual, pode-se observar a disponibilidade de impressoras e transcritores Braille, recursos óticos como lupas e tecnológicos como computadores. A seguir, são apresentados, de acordo com a oferta e usuário.

Dentre os participantes da pesquisa, Flora (05-10) foi a que menos necessitou de adaptações, fazendo uso, na maioria das vezes, de sua visão residual e da lupa manual como recurso ótico. No caso de Carlos (08-12), que também possui baixa visão foram necessários leitores, ampliações e digitalização de textos e partituras. Nesse sentido, apesar de serem considerados como pessoas com baixa visão, se observou que nesse tipo de condição visual existem muitas especificidades que devem ser consideradas individualmente.

Para Marcelo (04-10) e Vitor (09-12), que são cegos, foi possível fazer algumas generalizações quanto à oferta de recursos e serviços. Para eles o Braille é a principal forma de escrita e leitura. Contudo, outros recursos como leitores e transcritores, além de adaptações em formato digital também podem ser utilizados.

Flora (05-10) usufruiu de recurso ótico de lupa e um computador, ambos cedidos pela instituição durante sua trajetória acadêmica. A aluna também recebeu ampliação de alguns materiais, mas na sua maioria utilizou-se da lupa para acessar os conteúdos em texto e partituras.

Apesar de os leitores serem considerados como um serviço disponibilizado pelo núcleo/programa de inclusão e acessibilidade, a interação leitor ouvinte (aluno com deficiência visual) pode ser considerada, nesse sentido, como um recurso,

assim Carlos, Marcelo e Vitor, receberam em algum momento de suas trajetórias acadêmicas a oferta do recurso de ledores. Contudo, nem sempre eles foram disponibilizados em tempo integral, dessa forma e nessas ocasiões quem atuava como ledor(a) eram colegas ou familiares.

Marcelo e Vitor usaram computadores próprios e os *softwares* utilizados por eles também não foi ofertado pela instituição. Dois recursos muito utilizados na adaptação de partituras para o Braille foram o BME, que em concomitância com o uso do *Finale*, por exemplo, propiciou a portabilidade de partituras impressas para partituras em Braille e vice-versa. Nesse sentido, as instituições de ensino superior que ofertam cursos de música poderiam investir na compra desses *softwares*, mas também desenvolver tecnologia ou recurso semelhante, proporcionando uma maior acessibilidade ao conteúdo musical escrito às pessoas com deficiência visual.

Também há de se observar que os recursos de tecnologia e de tecnologia assistiva possuem altos valores de compra, o que requer um planejamento financeiro e das prioridades em demanda, com vistas a oferecer a melhor adaptação dentro dos valores de razoabilidade e viabilidade de cada instituição.

Constatou-se que as instituições têm investido na promoção de acessibilidade nos mais diversos contextos, como arquitetônico, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Elas também têm adquirido novos recursos e oferecido formação continuada para professores, funcionários e comunidade através de cursos de extensão. Essas afirmativas puderam ser verificadas nos sites dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade e nos relatórios anuais (2015-2016) que as instituições públicas, nas quais os participantes da pesquisa estudaram, têm publicado.

Os resultados dessa pesquisa apontam que ainda é preciso continuar investindo em acessibilidade, tecnologia e formação complementar para toda a comunidade acadêmica. É necessário, cada vez mais, rever atitudes pessoais de colegas, funcionários e professores, buscando uma maior interação e conhecimento sobre as respectivas deficiências, as funcionalidades e as dificuldades que o meio ambiente não adaptado pode ocasionar, com o intuito de tornar o ensino superior acessível a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Mas é preciso que os alunos com deficiência também façam a sua parte, cumprindo com seus deveres acadêmicos, participando das discussões e apontando novos caminhos.

Independência, autonomia e empoderamento

Essas três condições foram demonstradas pelos alunos ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Como independência, considerou-se a faculdade de decisão própria, sem depender de outras pessoas. Um exemplo pode ser descrito nas escolhas feitas durante os processos de matrícula, quando Marcelo e Vitor decidiram prorrogar suas matrículas em determinadas disciplinas, em detrimento de aspectos como autonomia para cursá-las ou pela espera da efetivação e incremento dos serviços e adaptações de grande porte pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade.

Para autonomia, a condição de domínio sobre o ambiente físico e social, de modo a preservar ao máximo a privacidade e a dignidade daquela que a exerce. Considerou-se que em muitas situações de adaptações de material, os próprios participantes demonstraram autonomia, seja na elaboração de material em texto, seja digitando, gravando ou escrevendo em Braille o que os leitores ou colegas os ditavam, sendo que eles próprios requisitaram o auxílio dos colegas. Outro exemplo pode ser observado quando Vitor, juntamente com um amigo, realiza a codificação dos parâmetros de impressão do BME para que pudesse ocorrer uma comunicação correta entre este e a impressora em Braille, já que esse *software* que não possui essa codificação para a escrita na língua portuguesa. Ou mesmo em situações mais difíceis para o deficiente visual, que são as relacionadas à mobilidade e orientação, esses alunos se deslocaram pela cidade, ruas, transportes, *campus*, corredores e salas, sem nenhum aparato de acessibilidade.

Por fim, o empoderamento como um processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição, como por exemplo – a deficiência. Um caso bem claro dessa situação ocorreu na etapa de seleção do processo vestibular, quando Marcelo, e mais outros alunos com deficiência, tiveram sua solicitação de auxílio de tempo adicional negada. Assim, o grupo de alunos insatisfeitos com a decisão usou de seu empoderamento e conhecimento da legislação vigente, com vistas a acionar a procuradoria da instituição e reverter à decisão primária, que nesse caso foi revista, permitindo assim que todos os estudantes que reivindicaram tal atendimento recebessem-no.

De forma semelhante aos resultados assinalados por grande parte dos estudos sobre inclusão educacional apresentados na revisão de literatura dessa

pesquisa, também foram relatadas situações relativas às barreiras atitudinais enfrentadas pelos estudantes Marcelo (04-10) e Carlos (08-12). Marcelo enfrentou situação de desrespeito e descrédito de suas capacidades, depositadas por um colega normovisual. Este colega mencionou que as pessoas com deficiência visual deveriam ficar em suas casas, pois a vida já estava difícil para aqueles que enxergam. Esta foi a resposta de Marcelo: *“Se eu fosse um aluno, eu iria ficar esses poucos dias em casa e, depois, me matricularia na tua escola, então tu mandaria me deixar preso em casa, para eu não estudar, e os meus sonhos, minha vida, minha construção como pessoa e cidadão, minhas aspirações, irias colocá-las na lata do lixo.”*

Carlos relatou barreiras atitudinais geradas por desconhecimento de sua presença e condição visual. Referiu-se a atitudes de tratamento ríspido quando o mesmo transitava por espaços públicos da instituição. Comenta a ausência de demarcação de área restrita a uma atividade de filmagem que ocorria nesse local, e por consequência, sua interferência no contexto da gravação ao se deslocar pelo lugar. O próprio aluno reportou o caso ao núcleo de acessibilidade que tomou as devidas providências para esclarecer os desentendimentos.

Assim sendo, a inclusão no ensino superior só poderá ocorrer quando ela for pensada com as pessoas e para as pessoas com deficiência, juntamente com toda a comunidade acadêmica e sociedade em geral. Igualmente, a perspectiva adotada deve ser a que consta no tema definido em 2004, por ocasião das celebrações do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, a saber: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS – grifo do autor - *Nothing About Us Without Us*. Uma perspectiva de forma a ampliar o contexto de participação para além de ser parte, mas também tomar parte, de modo a avançar na construção de políticas para e, de pessoas com deficiência.

Os reflexos da pesquisa

Durante o processo de seleção dos participantes da pesquisa, foi possível ouvir inúmeros relatos de alunos com deficiência visual que, por algum motivo, não completaram sua graduação, assim como potenciais participantes que foram excluídos por motivo de não terem completado seus estudos acadêmicos em música. Mesmo que esse trabalho não tenha se proposto a investigar esse assunto,

é possível afirmar que a evasão escolar no ensino superior, em especial na área da música e com pessoas deficientes, possa ser um tema de pesquisa relevante.

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito à formação de professores licenciados para atuar na educação básica. Tal preocupação tem fundamentada a percepção de que os alunos cegos que participaram dessa pesquisa tiveram sua formação inicial em musicografia Braille, em uma escola especializada e com um professor cego que tinha grande domínio desta. Dessa forma, se novos professores de música não dominarem, de forma básica, os princípios da escrita musicográfica Braille, talvez seja possível haver alunos cegos que frequentarão a escola regular e não aprenderão a escrever música nesse formato, o que de certa forma poderá impedi-los de ingressar em cursos de graduação em música que exijam o THE.

Entendendo como uma das funções desse estudo assinalar novos caminhos de investigação, a presente pesquisa apontou que o tema relacionado ao cotidiano de professores de música com deficiência visual, assunto pouco explorado, e mais ausente quando do ponto de vista do professor de música com deficiência visual que atua na Educação Básica, pode constituir-se como profícuo campo de investigação.

Não menos relevante foi o aprendizado autodidata, necessário à utilização do *software* gratuito de análise textual, conhecido como IRaMuTeQ. Lamenta-se o fato de não se conseguir utilizá-lo quando do início da fase de análise, pois só se conseguiu bons resultados e respostas positivas (sem erros) após a conclusão de algumas análises, como as relacionadas ao período de ingresso, por exemplo. Contudo, esse programa ampliou a visão sobre os dados, permitiu o acesso a questões quantitativas do texto, que sem seu auxílio seriam mais demoradas. Além disso, também orientou alguns caminhos para a análise, com base na avaliação qualitativa do texto através das figuras de “Árvore de similitude” geradas a partir dos subtópicos empreendidos.

Esse estudo também refletiu meus achados sobre esse universo, até então, distante de minhas práticas pedagógicas. Antes da realização dessa pesquisa, pouco sabia sobre a deficiência visual, a educação musical das pessoas com deficiência visual, das leis e tratados sobre direitos humanos, educação para todos e direitos das pessoas com deficiência. Dos preconceitos e estigmas negativos que permeiam as diversas barreiras encontradas por elas no reconhecimento de seus direitos e liberdades fundamentais, tais como o direito a educação em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino.

Claro que, para além do crescimento individual, espera-se indicar algum direcionamento, entre ações, serviços e recursos utilizados para a efetivação da educação musical de pessoas com deficiência visual, para aqueles que ainda não tiveram contato educacional com estudantes com deficiência visual, principalmente na graduação em música. Todavia, acredita-se que essas indicações podem ser aplicadas na educação musical de pessoas com deficiência visual, em todos os níveis de escolaridade.

REFERÊNCIAS

ACEVES LOZANO, J. E. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-26.

ALBERTI, V. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Mesa Redonda “Ouvir e Narrar: métodos e práticas do Trabalho com História Oral.” **Anais do II Seminário de História Oral-Grupo de História Oral/Centro de Estudos Mineiros da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 1996. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 194 p.

_____. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 236p.

ALBINO, I. B. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ALENCAR, P. M. M. de. **Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ALMEIDA, J. M. de S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

ALONSO, L. G. Educação musical e deficiência visual: aspectos clínicos. In: Louro, V.S.; Alonso, L.G.; Molina, S. (Org.). **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012, v. 1, p. 247-296.

AMORIM, A. et al. Comissão Temática 1 – Conceituação e Estudo de Normas. In: **Tecnologia Assistiva**. Brasília: AT/SEDH/PR, 2009. 2009b. p. 13–39. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2015.

ANDRADE, M. S. de A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Conquer**. Vol. 01. FASB: Barreiras, Bahia, 2006. Disponível em: <<http://www.fasb.edu.br/revista/index.php/conquer/article/view/27/9>>. Acesso em: 01 out. 2016.

AQUINO, J.S. **As representações sociais acerca do ensino superior a distância da Ufes: a percepção de egressos dos cursos de Administração e Física**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ÁVILA, M. et al. **As condições de saúde ocular no Brasil- 2015** [Internet]. São Paulo; 2015. Disponível em: < http://www.cbo.net.br/novo/publicacoes/Condicoes_saude_ocular_IV.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e Abusos da Historia Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, 277p.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos—estórias. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. 321 p.

_____. Comunicação e participação: A inclusão de pessoas com deficiência visual. In: _____. (Org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009. p. 19-38.

ARNAIS, M. A. de O.; STADOAN, D. de B.; ZATTERA, V. Acessibilidade sob Diferentes Pontos de Vista: caminhos percorridos pelo pesquisador com deficiência visual. **Revista Gestão & Conexões**, v. 3, n. 1, 2014. p. 92-106. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5018590.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. ABNT, 2015. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

AZEVEDO, M. C. A. de. **Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior**: um estudo de caso. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BALESTRIN, P. **Entre-vistas: nós cegos no social**. 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.

BARBOSA, I. de J. **Ausência de Alibi**: vozes e trajetórias de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho em Salvador. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2004. 223 p.

BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual**: dificuldades, desafios e perspectivas. 2013. 440 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BARROSO, M. A. Música e inclusão nas universidades. In: LOURO, V. (Org.). **Música e inclusão**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016. p.147-162.

BEAUMONT, M. T. de. **Paisagens polifônicas da Música na escola**: saberes e práticas docentes. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

_____. Senado Federal. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. 35. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 486 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?vigotskisequence=1>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996**. 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 30 set. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design**. Parecer CES/CNE n. 0146/2002, aprovado em 03/04/2002. Brasília, 2002. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. Brasília, 2004. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS. Subcomitê de Musicografia Braille (Elaboração). **Manual Internacional de Musicografia Braille.** MOTA, Maria Glória Batista da. (Coordenação geral). Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2004. 310p. 2004b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/musicabraile.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Portaria Normativa Nº 1174/MD,** de 06 de setembro de 2006. 2006a. Disponível em: <<http://www.periciamedicadf.com.br/manuais/ministeriodefesa3.3.php>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Acessibilidade.** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 160 p. 2006b. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/43/Livro%20-%20Acessibilidade.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: SEESP/MEC (Série: Saberes e práticas da inclusão), 2006. 208 p. 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. PDE/MEC. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Lei 11.788, 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...]. 2008. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015

_____. Ministério da Educação/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Define as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência. Portaria DOU nº 251, 26 de dezembro de 2008. 2008c.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 30 dez. 2015.

_____. **Tecnologia Assistiva.** Brasília: AT/SEDH/PR, 2009. 2009b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência** [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. 215p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 20 ago. de 2015.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007):** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria

de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 2011a. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 30 set. 2016.

_____. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 30 set. 2015.

_____. **Decreto nº 7612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 30 set. 2015.

_____. **Lei Federal nº 12.711/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição Número 169 de 20/08/2012. 2012a

_____. **O atendimento diferenciado no ENEM.** MEC/INEP – Nota técnica, 2012. 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012a.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. 2012c. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/677/resolucao_466_12_cns__ms.pdf Acesso em 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Diário Oficial da União. Edição Número 214 de 06/11/2012. 2012d.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI & Secretaria de Educação Superior - SESu. **Documento orientador: Programa Incluir, Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12737&Itemid=>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **e-MAG Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico.** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Brasília: MP, SLTI, 2014. Disponível em: <www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/e-mag-3.1>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei 2.995, de 15 de setembro de 2015.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2015. 2015a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1D2CEE68B5149EA3EE0CE7D6646BD61.proposicoesWebExterno1?codteor=1509178&filename=Avulso+-PL+2995/2015>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Decreto Legislativo nº 261, de 26 de novembro de 2015.** Aprova o texto do Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, concluído no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), celebrado em Marraqueche, em 28 de junho de 2013. 2015c. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/11/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=148>>. Acesso em 12 nov. 2016.

BRITO, J.; ZEPPONE, R. M.O. **Mapeamento de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. Anais...Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 96-111. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-010.pdf>>. Acesso em 30 set. 2015.

BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. 136 p.

_____. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: SONIA, L. V.; ROGÉRIO D.; JOSÉ F. C. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescente, jovens e adultos: avanços e desafios**. 1. ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo - EDUFES, 2010, v. 1, p. 255-272.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. 150 p.

CAMACHO, V. C. da G. **O ensino de piano na Paraíba: memórias, lugares e práticas musicais (1945-1985)**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. [Online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 274 p.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 2013a.

_____. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21 (2), 2013. p. 513-518. 2013b.

CARVALHO, A. C. de L. F. et al. **Grandes Desafios da Pesquisa em Computação no Brasil – 2006 – 2016, Maio 2006**. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~cmbm/desafios_SBC/programa.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

CARVALHO, J. O. F. de. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**. 2001. 215 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAVALCANTE, M. do S. de A. **Discursos de e sobre cegos: pelas veredas da Semiótica**. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CAVALHEIRO, A. de M. **Com outros olhos: um estudo das representações da "cegueira" e/ou "deficiência visual"**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2016.

CHAVES GIESTEIRA, A.; GODALL, P.; ZATTERA, V. **La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos**. Revista da abem. v. 23, p. 138-151, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/536/444>>. Acesso em: 22 set. 2015.

CHAVES GIESTEIRA, A. **La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra**. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2013.

CONDE, A. J. M. **Definindo a cegueira e a visão subnormal**. IBC [online]. Disponível: <<http://www.ibc.gov.br>, 2007>. Acesso em: 27 maio 2016.

CONFORTO, D; SANTAROSA, L. M. C. (Org.). **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, VII reunião, 2007, Brasília. **Ata VII...** CORDE / SEDH / PR.

CORREIA, L. G. P. de S. **"A pupila dos cegos é seu corpo inteiro": compreendendo as sensibilidades de indivíduos cegos através das suas tessituras narrativas**. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de curso**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

COSTA, G. M. M. **Um olhar musical**: minhas impressões sobre o ensino de música para deficientes visuais. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2009.

COSTA, M. K. A. **Inclusão e acessibilidade nas bibliotecas universitárias**: a formação e atuação do bibliotecário. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTA, S. G. **A equidade na Educação Superior**: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COUTINHO, M. C. B. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COUTINHO, M. M. de A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CUNHA PENTEADO, A.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. **Um Sistema Computacional de Taquigrafia Musical para Deficientes Visuais**. In: XXV Congresso da ANPPOM, 2015, Vitória. XXV Congresso da ANPPOM, 2015. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3392>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa**. 3. ed., Porto Alegre: Penso, 2014.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Cultura. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009. p. 39-56.

CRUZ, R. de L. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DALLABRIDA, A. M.; LUNARDI, G. M. **O acesso negado e a reiteração da dependência**: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DANTAS, R. **Ensinar a alunos com deficiência visual**: conflitos e desenvolvimento. 2014. 314 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. **Projeto Incluir**: acesso e permanência na UFU. In: Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade. **Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333-352.**

DOMINGUES, C. dos A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7105-fasciculo-3-pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas.** Rev. bras. epidemiol, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FERNANDES, J. N. **Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação.** Revista da Abem, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, setembro 2000. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed5/revista5_completa.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. **Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros.** Revista da ABEM, 15, p. 11-26, 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/298/228>>. Acesso em: 22 set. 2015.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia.** 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 2, p. 301-318, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2016.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research.** 4. ed. London: Sage, 2009.

FORTES, V.G.G. de F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos.** 2005. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, S. M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos.** 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FACED – Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade.** Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia –FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

GARCIA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRA SIL/MCTI-SECIS, 2012.

GARMO, M. T. de. **Introduction to Braille Music Transcription**. Washington: The Library of Congress, v. 1. 2005.

GASPARETTO, M. E. R. F.; NOBRE, M. I. R. de S. Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual** - um livro para educadores. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. v. 1. p. 39-49.

GASPARETTO, M. E. R. F. et al. Uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica. In: **Tecnologia Assistiva**. Brasília: AT/SEDH/PR, 2009. 2009b. p. 41–57. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2015.

GIACUMUZZI, G. da S.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. **Partituras em Braille nas Bibliotecas Públicas Estaduais do Brasil**: acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (25. 2013 jul. 07-10: Florianópolis, SC). Anais [recurso eletrônico]. Florianópolis: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, 2013. p. 795-808. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76999/000895389.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 set. 2015.

GIL, F. C. M. **A criança com deficiência visual na escola regular**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOMES, C. H. S. **Educação musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre**: um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. 246 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, L. N. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia/MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUATEMALA; Convenção de. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. OEA, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso UFSCar. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GUIMARÃES, C. F. **Ações inclusivas para permanência das pessoas com deficiência no ensino superior**: um estudo em IES de Natal – RN. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GUMS, L. M.; SCHAMBECK, R. F. Música e Educação Especial: produções online nas revistas e anais de encontros/congressos da ABEM (1992 - 2012). In: **XVI Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical** - ABEM, 2014, Blumenau - SC. Anais do XVI Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/462/23>. Acesso em: 13 jan. 2016.

HARRIS, A.; ENFIELD, S. **Disability, Equality and Human Rights**. A training manual for development and humanitarian organizations, Oxfam, 2003.

HEYMANN, L.; ALBERTI, V. **Trajetórias da universidade privada no Brasil**: depoimentos ao CPDOC-FGV. Brasília: CAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC, 2002. 2 v. il.

HOFFMANN, S.B.; SEEWALD, R. **Caminhar sem Medo e sem Mito**: orientação e mobilidade. 2003. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com>>. Acesso em: 10 set. 2016.

KHAMIS, R. B. M. **Da proporcionalidade à razoabilidade**: entre a técnica e o princípio. 2013. 168 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

KROLICK, B. **New International Manual of Braille Music Notation** Suíça: Braille Press Zurique, 1997. 362p.

_____. **How to read braille music**. Illions: Stipes Publishing Company, 1975. 32p.

_____. **Dictionary of braille music signs**. Washington: Bind and Physically Handicapped, 1979. 199p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial. 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2015**: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 21 out. de 2016.

LEAL, D. **A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual**: um estudo sobre o processo de inclusão escolar. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

LIMA, M. P. de et al. **O sentido do trabalho para pessoas com deficiência**. RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 14, n. 2, p. 42-68, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v14n2/a03v14n2.pdf>>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

LIMEIRA, C. S. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

LINS, M. R. C. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LIRA, M. C. F. de; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008.

LOPES, L. V. C. de F. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOURO, A. L. de M. **Ser docente universitário-professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com os professores de instrumento. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

MACHADO, R. do C. **Descomplicando a escrita Braille**: considerações a respeito da deficiência visual. Curitiba: Junuá. 2009. 94 p.

MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual** - um livro para educadores. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. v. 1. 132 p.

_____; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 34. ed., ago. 2006. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2006_Artigo_2.doc>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para a educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio Pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MEDEIROS, C. M. B. de. **Diálogos com a superação**. Sobre formação, qualificação profissional e reconstrução de histórias de vida de deficientes visuais. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MEIHY, J.C.S.B.; RIBEIRO, S.L.S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, I. S. C. **Um estudante cego no Curso de Licenciatura em Música da UFRN**: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MENEGATTI, Y. **Serviços de informação acessíveis para deficientes visuais em bibliotecas de instituições de ensino superior no município de Florianópolis**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MERTENS, D. M; MACLAUGHLIN, J. A. **Research and evaluations methods in especial education**. California: Corwin Press, 2004.

_____. Mixed methods and the politics of human research: the transformative-emancipatory perspective. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). **Handbook of mixed methods and behavioral research**. California: Sage, 2003. p. 134-164.

MIRANDA, W. T. S. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MORALES, D. dos S.; BELLOCHIO, Cl. R. **A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM**. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM E 150 SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, 6 a 9 out. 2009, p. 114 – 126. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2009/Anais_abem_2009.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

NASCIMENTO, V. C. de G. do. **Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NEGRY, K. C. P. **Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos)**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

NEVES, H. M. **Implementar uma instituição de formação musical: uma história do Conservatório de Música Joaquim Franco, Manaus/AM**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, L. de F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: **Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p.153–166.

_____. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Out. 2015.

NUNES, S. da S.; LOMÔNACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, 2008. p. 119-138.

_____. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, 2010. p. 55-64.

OLIVA, D.V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. S. S. e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. 2011. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, D. C. G. de. **Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN**. In: Encontro Nacional da ABEM, XVII, São Paulo, 2008. Anais... São Paulo: UNESP, 2008. Não paginado. Disponível em: <<http://www.abemeducaçãomusical.org.br/Masters/anais2008/033%20Danilo%20Cesar%20Guanais%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

OLIVEIRA, J. V. G. **Do Essencial Invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan, 2002. 248 p.

OLIVEIRA, L. A. C. de. **O deficiente visual em contato com a música**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, L. C. P. de. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, R. F. C. de. Desbrailização: realidade e perspectivas. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 169-178.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta Geral das Nações Unidas**. San Francisco/EUA. 1945. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersolInternet.pdf > Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU: 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Proclamação de Teerã**. ONU: 1968. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A7%C3%A3o-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. ONU: 1975. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A7%C3%A3o-de-C%C3%BApula-das>>

Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.** ONU: 1982. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Conferências-de-Cúpula-das-Nações-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** ONU: 1993. 1993a. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Conferências-de-Cúpula-das-Nações-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Regras Gerais sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências.** ONU: 1993. 1993b. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/regras-gerais-sobre-a-igualdade-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencias.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** ONU: 1999. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/convencao-interamericana-para-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-discriminacao-contra-as-pessoas-portadoras-de-deficiencia.html>>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Declaração do Milênio das Nações Unidas.** ONU: 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%Aancias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-do-milenio-das-nacoes-unidas-08-de-setembro-de-2000.html>>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** ONU: 2015. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.
Convenção da Unesco relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Unesco: 1960. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino.html>>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Unesco: 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Unesco: 1993. 1993b Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Unesco: 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

_____. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância.** Unesco: 1995. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** Unesco: 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

_____. **Declaração de Dakar: educação para todos.** Unesco: 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-principios-sobre-a-tolerancia.html>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

_____. **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social.** Unesco: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 7 ago. 2015.

_____. **Declaração de Incheon Educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Unesco: 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. **Tratado de Marraqueche.** OMPI: 2013. Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/mdocs/diplconf/es/vip_dc/vip_dc_8.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência.** São Paulo: SEDPcD/OMS; 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/ust/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES. **Nuevo manual internacional de musicografía braille.** Madrid: ONCE, 1998. Disponível em: <sid.usal.es/idocs/F8/FDO23229/nuevo_manual_musicografia.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

OTA, R. **Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual.** 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

_____. **Os cursos de formação de professores para o trabalho de educação musical para pessoas com deficiência visual:** um projeto de mestrado. In: Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM Sudeste), VIII, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: Unesp, 2012. v. 1. p. 843-850. Disponível em: <http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/os_cursos_de_formao_de_professores.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. **Música e deficiência visual:** uma revisão de literatura. In: Encontro Regional da ABEM Sul, XIV, 2011, Maringá. Anais... Maringá, 2011. v. 1. p. 285-292. Disponível em: <http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/os_cursos_de_formao_de_professores.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

PARANHOS, M. **Apropriação de espaço por adultos com deficiência visual:** estudo de casos. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PENNA, R. S. **Fontes orais e historiografia:** avanços e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

PEREIRA, J. L. C.; COSTA, M. da P. R. da. **O aluno com deficiência visual em sala de aula:** informações gerais para professores de artes. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, p. 89-99, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/32/32>>. Acesso em 12 set. 2015.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e Universidade:** análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____, M. M. **Inclusão no ensino superior:** trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. Revista Educação Especial, v. 21, n. 32, p. 163-174, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128950003>>. Acesso em 12 set. 2015.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** efeitos na docência universitária. 2014. 208 p.- Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIZA, M. H. M. **O Processo Inclusivo em uma Instituição Particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo.** 2011. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XX. In: ALBERTI, V., FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **História oral:** desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PUPO, D. T. Livro Acessível e Informática Acessível. In: **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** Brasília, v.8, D.F.: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. p. 10-17.

QUEIROZ, M. A. de. **Deficiência Visual:** a cegueira e a baixa visão. Bengala Legal [online], 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em: 28 maio 2016.

QUIRINO, A. A. **Comunicação inovadora para o colaborador interno:** estudo de caso na Fundação Dorina Nowill para Cegos. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2012.

REILY, L. **Músicos cegos ou cegos músicos:** representações de compensação sensorial na história da arte. Cad. CEDES, Campinas, v. 28, n. 75, p. 245-266, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Out. 2015.

RICHARDSON, Z. M. R. J. **Pobreza, deficiência visual e políticas sócioeducativas.** 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ROCHA, J. G. da; QUEIROZ, J. K. S. de. **Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior:** reflexões sobre a prática do professor de música. In: Congresso da Anppom, XXIV, 2014.

São Paulo/SP. XXIV Congresso da ANPPOM, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/3127/626>>. Acesso em: 17 out. 2015.

RODRIGUES, A. dos S. **A Informática como uma Ferramenta de Apoio a Inclusão do Deficiente Visual**: Centro de Apoio Pedagógico Virtual para o Apoio a Inclusão do Deficiente Visual no Ensino Superior. 2007. 176 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão**: atendimento educacional especializado – deficiência visual. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, E. da S. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior**: o docente universitário em foco. 2009. 163f. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

SANTOS, A. J. **Tecnologias da informação e comunicação na vida profissional do cego congênito**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, C. da S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, E. dos. **Estudo das habilidades auditivas em crianças portadoras de deficiência visual**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTOS, M. J. dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In: **Ensaio Pedagógico. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Gráfica e Editora Ideal Ltda, 2006, p. 95–108.

SCHMITT, M. **O rádio na formação musical: um estudo sobre as ideias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri (1950-1966)**. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, A. M. da. **Informação e Inclusão acadêmica: um estudo sobre as necessidades socioinformacionais dos universitários cegos do Campus I da UFPB**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, G. P. da. **O significado do trabalho para o deficiente visual**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista de Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012. Disponível em <<http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/722/pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, J. S. S. da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA JUNIOR, B. S. da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA, L. M. da. **A Negação da Diferença: Um Estudo sobre as Interações de Alunos com Deficiência Visual na Escola Pública**. 2004. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVEIRA, E. da S. História Oral e Memória: a construção de um perfil de Historiador-Etnográfico. **Ciência e Conhecimento**, v. 1, p. 1-7, 2007.

SIMÃO, A. P. M.; ARALDI, J.; HIROSE, K.; OTA, R.; FUGIMOTO, T. A. **Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XVIII, 2009, Londrina. Londrina: UEN, 2009. p. 824-830. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf> Acesso em 12 set. 2015.

SIMÕES, M. C. D. **Autonomia e dependência na relação entre estudantes com deficiência visual e seus leitores**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOMERA, N. **O artista com deficiência no Brasil**: arte, inclusão social e campo artístico 2008. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa INCLUIR (2005 -2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOUZA, C. S. L. de. **Música e inclusão**: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, L. M. de. **A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí**: concepções de professores. Teresina, 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SOUZA, R. M. V. de. **Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2014.

_____. **Diferenças na notação musical em tinta e em braille**: suas implicações na sala de aula. In: Encontro Regional da ABEM Sul, XIII, 2010, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: IPA Metodista, 2010. Disponível em:
<http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/diferencas_na_notacao_musical_em_tinta.pdf> Acesso em 12 set. 2015.

_____. **Educação musical para deficientes visuais**: experiências no ensino da musicografia braille. In: Encontro de pesquisa em música da Universidade Estadual de Maringá, 4., 2009, Maringá: EPEM, 2009. p. 1-8. Disponível em:
<http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/educacao_musical_para_deficientes_visuais_-_epem_2009.pdf>. Acesso em 12 set. 2015.

SOUZA, S. C. de. **Acessibilidade**: uma proposta de metodologia de estruturação de serviços informacionais para usuários cegos e com visão subnormal em biblioteca universitária. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOUZA, Z. A. de. **Construindo a docência com a flauta doce**: o pensamento de professores de música. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

TALEB, A. et al. **As condições de saúde ocular no Brasil-2012** [Internet]. São Paulo; 2012. Disponível em: <www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/01-cegueira.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

TOFANI, A. P. M. **Uma ferramenta para notação musical em braille**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TOMÉ, D. **Introdução a musicografia Braille**. São Paulo: Global, 2003. 109 p.

TUDISSAKI, S. E. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 200 p.

_____. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.

_____. **Processos de ensino e aprendizagem musical para alunos com deficiência visual**. Revista Ensaio, v. 1, p. 52-58, set./out. 2013. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2015/07/artigo-na-c3adntegra.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____; LIMA, S. R. A. de. **Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico**. In: Congresso Nacional da ABEM, XX, 2011, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2011, p. 1065-1072. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2015/07/artigo-na-c3adntegra2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____; LIMA, S. R. A. de. **A musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais**. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, VIII, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: Unesp, 2012. p. 949-960. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2015/07/artigo-na-c3adntegra1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

UNIÃO MUNDIAL DOS CEGOS. Subcomitê de Musicografia Braille. **Novo manual internacional de musicografia braille**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. 310 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/musicabraile.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: Caminhos e Desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 89 - 109. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/259563228_Inclusao_de_Pessoas_com_Deficincia_no_Ensi_no_Superior_no_Brasil_Caminhos_e_Desafios>. Acesso em: 02 out. 2015.

VIEIRA, A. **Professores de violão e os seus modos de ser e agir na profissão: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIGENTIM, U. D. **Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health – ICF**. [WHO/EIP/GPE/CAS/01.3] Genebra; 2002. Disponível em: <www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

WORLD BLIND UNION. **Marrakesh treaty to facilitate access to published works for persons who are blind, visually impaired, or otherwise print disabled**. WUB: 2014. Disponível em: <<http://www.worldblindunion.org/English/our-work/our-priorities/CRPD/MARRAKESH%20TREATY%20for%20Blind%20-WBU%20FAQ%20sheet%20-eng.doc>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. **Web Content Accessibility Guidelines 1.0**. W3C: 1999. Disponível em: <<http://www.w3.org/TR/WCAG10/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. **Web Content Accessibility Guidelines 2.0**. W3C: 2008. Disponível em: <<http://www.w3.org/TR/WCAG20/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

VYGOTSKI, L. S. (1997). **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
WHITAKER, Dulce CA. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. **Cadernos Ceru**, v. 11, p. 147-158, 2000.

ZAMPAR, J. A. S. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. 103 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “**Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música**”, que realizará entrevista, tendo como objetivo: investigar quais as principais ações que promovem o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência visual em um curso de graduação em música. Abrange o ingresso e processo seletivo, participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos, oferta de apoio pedagógico extracurricular e promoção de ações relacionadas à acessibilidade. Será utilizado um gravador para facilitar a coleta dos dados em forma de entrevista temática. Estas medidas serão realizadas no local e horário indicado pelo entrevistado. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos desse procedimento serão mínimos por compreender uma entrevista com perguntas que versam sobre sua trajetória acadêmica no curso superior de música, engloba o processo de ingresso, a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos, adaptações curriculares e de material didático, oferta de apoio pedagógico e promoção de ações relacionadas à acessibilidade. Nesse sentido, pode haver algum constrangimento ao responder o questionário, desconforto, estresse, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato.

Como forma de minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em local, data e hora de escolha do entrevistado, se o entrevistado demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, ele terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo. Essa condição será esclarecida antes do início da entrevista. Sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado mediante utilização de pseudônimo. Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação. Os termos de consentimento livre esclarecido e de consentimento de fotografia, vídeo e gravação serão fornecidos em Braille e texto digital acessível aos leitores de tela.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão importantes para a obtenção de uma aproximação da perspectiva inclusiva na visão da pessoa com deficiência, dando visibilidade ao modo como esta inserção acadêmica se dá, criando assim, um espaço de reflexão para o processo de educação musical para alunos e professores, deficientes visuais e videntes. Pretende também, através da experiência adquirida pelos participantes, balizar novas ações em espaços de ensino ainda não ocupados por esses estudantes.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será o pesquisador, Daltro Keenan Júnior (mestrando).

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Nome do pesquisador: Daltro Keenan Júnior

Número do telefone: (51) 99761-4020/ (51) 3649-2146

Endereço: Rua Assis Brasil, 1941, Centro – Montenegro, RS, Brasil. CEP. 95780-000

Observação: Em virtude desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido possuir mais de uma página, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável, quanto pelo participante da pesquisa.

Assinatura do pesquisador:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, os procedimentos serão feitos em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura

Local: _____ Data: __/__/__.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC
Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3321 8195 – e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521
Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS – ENTREVISTA TEMÁTICA

ENTREVISTA TEMÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome (pseudônimo):

Idade:

Sexo:

Diagnóstico (cego ou baixa visão):

Instituição que cursou a graduação:

Modalidade:

Período:

ROTEIRO:

- 1) Relate sobre a presença da música na sua vida. Com que idade começou a tocar/cantar?
- 2) Desde quando você é cego (a)/ possui baixa visão?
- 3) Qual o seu diagnóstico médico de acuidade visual?
- 4) Fale porque escolheu fazer uma graduação em música.
- 5) Como foi o processo de inscrição?
- 6) Fez prova de habilidade específica em música? Se afirmativo, como foi realizada?
- 7) Fale sobre o processo do vestibular. Houve as adaptações necessárias?
- 8) Fale sobre como foram as primeiras semanas de aula.
- 9) Comente sobre os processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação utilizados nas disciplinas do eixo de conteúdos básicos, tais como: Cultura e Artes, Ciências Humanas e Sociais.
- 10) Comente sobre os processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação utilizados nas disciplinas do eixo de conteúdos específicos, tais como: Percepção, Contraponto, Harmonia, Instrumento/Canto, História da Música.
- 11) Comente sobre os processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação utilizados nas disciplinas do eixo de conteúdos teórico-práticos, tais como: Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e Novas Tecnologias.
- 12) Você recebia o auxílio de um monitor em alguma disciplina? Se afirmativo, quais?

- 13) Como você avalia a presença desse monitor?
- 14) Houve adaptação de material didático-pedagógico? Se afirmativo, como você avalia essas adaptações?
- 15) Como foram as relações interpessoais com professores, colegas e funcionários da universidade?
- 16) Como avalia a acessibilidade física da universidade?
- 17) E a acessibilidade aos espaços virtuais, tais como, portal do aluno, algum Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado para disciplina a distância?
- 18) E sobre o acesso a biblioteca?
- 19) Está cursando ou já cursou outra graduação ou pós-graduação? Em qual área?
- 20) Desenvolve algum projeto de trabalho na área da música?
- 21) Leciona música em alguma escola? Se afirmativo, em que modalidade de ensino?
- 22) Gostaria de comentar mais alguma coisa que não foi abordada até o momento?